



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL  
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCETRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A  
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER**

MÁRCIA FORNARI

CASCADEL - PR

2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL**

**MESTRADO E DOUTORADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

## **A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER**

**MÁRCIA FORNARI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela discente Márcia Fornari, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Roberto Antonio Deitos.

**CASCADEL – PR**

**2020**

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

Fornari, Márcia

A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer / Márcia Fornari; orientador(a), Roberto Antonio Deitos, 2020.  
139 f.

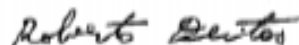
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Reforma do Ensino Médio no Brasil. 2. Banco Mundial.  
3. Política de Financiamento. I. Deitos, Roberto Antonio.  
II. Título. |

**MARCIA FORNARI**

A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no  
Governo Temer

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em  
Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa  
Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca  
examinadora:



Orientador(a) - Roberto Antonio Deitos

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



Simone Sandri

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



Celso Joao Ferretti

Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES/UNICAMP

Cascavel, 12 de agosto de 2020

Às Marias de minha vida, Eduardo  
Francisco Fornari, Jaimir Fornari, Maria da  
Fonseca Fornari (in memoriam) e Tânia  
Fornari.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Antonio Deitos, pela confiança, tranquilidade, paciência, apoio, profissionalismo, generosidade, dedicação, por todos os ensinamentos que contribuíram para o aprendizado e para a realização de um projeto pessoal e profissional.

Agradeço à banca examinadora – Professor Dr. Celso João Ferretti e Professora Dra. Simone Sandri, pelas contribuições e tempo disponibilizado ao trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPEs, pelas contribuições e reflexões. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE Cascavel.

À minha família, por me apoiarem e compreenderem os momentos de ausência, em especial às minhas lindas filhas, Maria Eduarda e Maria Fernanda, pelo carinho e amor. Ao meu esposo, Eduardo, pelo amor, companheirismo, apoio, ajuda, pelas palavras de otimismo e conforto nos momentos de cansaço e preocupação,

Ao meu querido pai, Jaimir, pelo apoio e incentivo sempre, por compreender os momentos em que estive ausente;

À minha querida mãe, que esteja onde estiver, eu sei que está bem e imensamente orgulhosa de mim.

À minha irmã, Tânia, pelas broncas, cuidado e carinho.

Aos meus sogros, Maria e Ezequiel, que me ajudaram com as Marias nos momentos de ausência e me apoiaram.

Às minhas sobrinhas, Izadora e Luiza, e aos meus sobrinhos, Léo e Davi,

Enfim, a todos os meus familiares, que de alguma forma contribuíram nesta caminhada e sempre estiveram ao meu lado, deram-me carinho, amor e compreensão, e foram alívio nos momentos de preocupação.

Às minhas queridas amigas, Haley e Katti, pelo companheirismo e carinho, por acompanhar angústias e serem presentes nas alegrias, por “rirem alto”, mesmo nos momentos em que a dificuldade esteve presente, oferecendo seu apoio, contribuições e abraços em momentos de turbulência, sempre com um tempinho para um abraço apertado e uma palavra amiga.

Às minhas amigas, Amanda, Josi e Adriana, pelo companheirismo e ajuda.

À professora Inez, pela flexibilização dos horários de trabalho que oportunizaram a minha participação nas aulas.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus de Cascavel/PR.

**Orientador:** Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

**RESUMO:** A dissertação intitulada *A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer* tem o objetivo de analisar as principais medidas adotadas pelo Estado para a implementação da reforma do Ensino Médio, referente às políticas de financiamento que sustentam e justificam tal reforma adotadas pela Lei 13.415/2017. Esta pesquisa se pautou na análise documental, com ênfase nos relatórios do Banco Mundial: “Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental: Programa de apoio à implementação do Novo Ensino Médio” (2017); “Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas” (2018); “Emprego e Crescimento: A Agenda da Produtividade” (2018); “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (2018), bem como o “Contrato de empréstimo para a reforma do Ensino Médio Nº 8812-BR 8813-BR” (2018), referente à política de financiamento externo para implementação do Novo Ensino entre o BIRD e o Brasil, além de documentos publicados pelo MEC e pela SEED-PR, referentes à implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017. O desenvolvimento da pesquisa se constitui como uma tentativa de compreender algumas das contradições presentes na reforma do Ensino Médio. Nesta perspectiva, as políticas de financiamento da reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, apresentam-se como um projeto alinhado às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro e se inserem no conjunto de projetos e estratégias que justificam as reformas educacionais brasileiras com vistas a atender as exigências da lógica que permeia os setores sociais e econômicos, sob a égide do arcabouço ideológico, político, econômico e financeiro, exigidos pelo modo de produção capitalista, em nível nacional e internacional.

**PALAVRAS CHAVE:** Reforma do Ensino Médio no Brasil; Banco Mundial; Política de Financiamento.



FORNARI, Márcia. *The world bank financing policy for the reform of High School in Temer's government*. . 2020. 139p. Dissertation (Master in Education) - Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel.

Advisor: Prof. Dr. Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

**ABSTRACT:** The dissertation entitled *The world bank financing policy for the reform of high school in Temer's government*, aims to analyze the main measures adopted by the State to implement High School reform related to the financing policies that support and justify the High School reform adopted by Law 13,415 / 2017. This research was based on documentary analysis with emphasis on the reports of the World Bank: "Evaluation of the Social and Environmental Management System: Program to support the implementation of the New High School" (2017); "Skills and Jobs: An Agenda for Youth: Summary of policy findings, conclusions and recommendations" (2018); "Employment and Growth: The Productivity Agenda" (2018); "A Fair Adjustment: Analysis of the Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil" (2018), as well as the "Loan Agreement for the reform of Secondary Education N° 8812-BR 8813-BR" (2018), referring to the external financing policy for the implementation of the New Teaching between IBRD and Brazil, in addition to documents published by MEC, and SEED-PR, regarding the implementation of the reform of High School by the Law 13.415 / 2017. The development of the research constitutes an attempt to understand some of the contradictions present in the reform of High School. In this perspective, the financing policies for the reform of Secondary Education - Law 13.415, are presented as a project aligned with the recommendations of the World Bank and the Brazilian business community and are inserted in the set of projects and strategies that justify the Brazilian educational reforms with a view to meet the requirements of the logic that permeates the social and economic sectors, under the aegis of the ideological, political, economic and financial framework, demanded by the capitalist production method, at national and international level.

**KEYWORDS:** High School Reform in Brazil; World Bank; Financing Policy.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AETE – Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAED – Centro de Políticas e Avaliação da Educação  
CEB - Câmara de Educação Básica.  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas  
CF – Constituição Federal  
CGU – Controladoria Geral da União  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DEB – Departamento de Educação Básica  
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ETI – Ensino em Tempo Integral  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM – Língua Estrangeira Moderna  
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
MSF – Mensagem do Senado Federal  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PFEMTI - Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PR – Paraná  
PT – Produtividade Total  
PTF – Produtividade Total dos Fatores  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEE – Secretaria Estadual da Educação  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação  
SUED – Superintendência da Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Gráfico da cobertura de conclusão da Educação Básica entre os jovens de 15 a 17 anos.....	41
Figura 2 - Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020 .....	58
Figura 3 - Conceitos das competências: cognitivas, socioemocionais e técnicas.....	78
Figura4 - Dados do IDEB 2017 .....	89
Figura 5 - Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino - Paraná .....	113

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo da Operação de Crédito .....	91
Tabela 2: Cronograma de Aplicação dos Recursos do Acordo de Empréstimo.....	93
Tabela 3 Execução Financeira do Acordo de Empréstimo .....	94
Tabela 4: Cronograma de Execução Financeira .....	94
Tabela 5 - Demonstrativo do Resultado da Seleção das Escolas do EMTI no Paraná.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ESTADO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2019.....</b>	<b>23</b>
2.1 ASPECTOS SOBRE ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	23
2.2 ASPECTOS SOBRE O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS PRINCIPAIS POLÍTICAS SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DURANTE A DÉCADA DE 2009 A 2019 .....	31
<b>3. A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL .....</b>	<b>51</b>
3.1 OS ASPECTOS TEÓRICOS, IDEOLÓGICOS E FUNCIONAIS (TRABALHO, EMPREGO E QUALIFICAÇÃO).....	52
<b>4 A IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO:UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO.....</b>	<b>86</b>
4.1 O FINANCIAMENTO EXTERNO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELO BANCO MUNDIAL.....	87
4.2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO – LEI 13.415/2017 ....	103
4.3 DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ .....	112
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017<sup>1</sup>, constituiu-se, nos últimos quatro anos – mais precisamente a partir da Medida Provisória 746/2016 –, uma proposta decorrente de embates e contradições, pois essa temática apresenta vários elementos que fomentam a necessidade da pesquisa. Assim, “dentre as inúmeras questões para as quais dirigimos nossa atenção ao analisar documentos de política educacional, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupa o Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 83).

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar a política de financiamento do Banco Mundial para a implementação da reforma do Ensino Médio no Governo Temer. Nesse sentido,

[...] partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 83).

Ao consideramos que as reformas educacionais, aprovadas pelo governo Temer, têm causado um estado de tensão e preocupação no espaço educacional brasileiro, que refletem diretamente na qualidade da formação dos estudantes, é que têm surgido os debates, mais especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, já que

[...] como ser social, produtor e produto da cultura, os indivíduos se desenvolvem e complexificam, o que lhes dá condições de captar, dominar e transformar a realidade. Quanto mais se complexifica essa relação, mais necessário se torna o desenvolvimento do psiquismo humano, que ao converter os

---

<sup>1</sup> LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017, Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

objetos da natureza em conceitos – e realizando esse processo em suas máximas possibilidades, objetiva, em cada indivíduo, aquilo que o conjunto dos seres humanos acumulou historicamente (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1705).

Enquanto sujeitos do tempo histórico – na condição de produtos do processo histórico e atravessados pelas relações sociais estabelecidas na vida pessoal, profissional e acadêmica – é que surgiram as motivações para o desenvolvimento dessa temática na pesquisa, pois, no momento da seleção para o mestrado, as inquietações que provocaram o presente estudo, foram advindas das ações que realizávamos na função de Técnica Pedagógica do Núcleo Regional da Educação de Cascavel. Naquele momento – enquanto responsáveis pela formação continuada das equipes pedagógicas da rede estadual pública – já estávamos consciente de que, em várias situações – quando questionados sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 no contexto escolar, quanto à sua incidência na formação dos estudantes, assim como na vida funcional dos professores, bem como na reformulação estrutural do estado do Paraná para a implementação da Lei – faltava embasamento teórico para fundamentar a análise da política em movimento. Claro ficou que, de fato, “[...] um problema a ser considerado é o da consciência do sujeito acerca do que faz” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.106).

Na condição de trabalhadores da educação, nossa vida profissional iniciou-se com a docência na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Os últimos nove anos de trabalho foram em atividades de coordenação pedagógica pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), pelo período de sete anos como técnica pedagógica do Núcleo Regional da Educação de Cascavel, e, atualmente, como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Colégio Estadual Jardim Santa Felicidade.

Quanto à vida acadêmica, concluímos o Curso de Ensino Médio em 2001, cursando, na sequência, licenciatura em Pedagogia, que foi concluída em 2005. No ano de 2006 cursamos atividades de especialização em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais. Participamos, em 2017, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, da UNIOESTE, na disciplina de História



da Educação: Marxismo e Pedagogia Histórico Crítica, ingressando em 2018, como aluna regular do Programa.

De modo geral, os eventos profissionais e acadêmicos contribuíram com as pretensões da pesquisa sobre a temática objeto desta dissertação. Nessas relações acadêmicas provocaram-se inquietações, haja vista a falta de condições teóricas para a reflexão e discussão sobre as políticas educacionais. Estivemos, assim, consciente de que as formações direcionadas pela Secretaria da Educação de Estado do Paraná não contribuíam para fundamentar as discussões a fim de orientar os professores e estudantes sobre as implicações da reforma do Ensino Médio.

De um lado, as formações advindas da SEED mostravam a Lei como uma benesse do Estado para os estudantes e, de outro lado, presenciemos movimentos dos estudantes e profissionais da educação contrários à Lei 13.415/2017, naquele momento imposta por meio da MP 746/2016. Frente a isso, entendemos que

[...] tais fatos conduzem à constatação de que o percurso intencional de formação da consciência não possa ser outro, senão, seu enriquecimento qualitativo que, a nosso juízo, significa torná-la maximamente fidedigna àquilo que reflete, haja vista ser este o caminho pelo qual as distorções podem ser dirimidas (MARSIGLIA; MARTINS; 2018, p. 1709).

Cabe destacar que, com a realização deste estudo, estaríamos mais consciente de que os resultados poderiam ser afetados pelos limites da pesquisa, também assentada nas condições objetivas de quem se propôs a efetivá-la. Asseveramos que a pesquisa foi realizada sem a prerrogativa dos editais de afastamento destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e ao Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*: Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Para tanto, partimos da afirmativa de que as reformas educacionais para o Ensino Médio não são um fenômeno novo, ao contrário, já vêm tomando corpo e espaço desde a Reforma Capanema, com Campos Sales. Longe de ser apenas um conjunto de projetos de governos, adotados para melhoria da qualidade da educação,

em especial a partir dos anos 1990, com os pressupostos do Banco Mundial, assentados em concepções organicamente vinculadas à lógica das recomendações e condicionalidades orientadas por organismos internacionais na perspectiva da Gestão Pública Eficiente.

A análise pretendida parte da problemática representada pela seguinte questão: quais as principais medidas adotadas pelo Estado para implementação da reforma do Ensino Médio no que se refere às políticas de financiamento? Buscamos desenvolver reflexões sobre essa indagação a partir de questões relacionadas às políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, especificamente em relação à Reforma do Ensino Médio, aventada pela Lei nº 13.415/17, de 16 de fevereiro de 2017, e ancorada em financiamento externo, realizado junto ao Banco Mundial.

Pretendemos apresentar alguns dos pressupostos financeiros que dão sustentação e justificaram a Reforma do Ensino Médio adotadas no Governo Temer. O percurso deste trabalho, descreve um breve contexto histórico das principais políticas educacionais para o Ensino Médio, no período de 2009 a 2019, estabelecendo relações entre a Lei 12.061/2009, as DCNEM, PNE e o “Novo Ensino Médio” (Lei nº 13.415/2017). Da mesma forma, pretendemos identificar as orientações presentes nos relatórios do Banco Mundial sobre algumas indicações para “formação da força de trabalho e suas competências” e, desse modo, indicar elementos relacionados às políticas de financiamento externo para a implementação da Reforma do Ensino Médio, bem como analisar as condicionalidades expressas no acordo de empréstimo do Governo Federal com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (Banco Mundial)<sup>2</sup>, como indutoras da política de financiamento do Novo Ensino Médio – Lei 13.415/2017 e os desdobramentos da política de financiamento para o Novo Ensino Médio no Paraná.

No decorrer do texto, tomamos como recorte histórico as discussões sobre o Ensino Médio, a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, haja vista as

---

<sup>2</sup>Como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD é a organização originária que constitui o Banco Mundial, estaremos nos referindo aqui neste trabalho ao BIRD como sendo Banco Mundial (BM) e mesmo quando estivermos nos referindo ao Banco, significa que estamos nos reportando ao BM (Banco Mundial).

discussões das políticas educacionais sobre a qualidade da educação e o financiamento externo, orientadas pelos organismos nacionais e internacionais.

O Banco Mundial percebe os estados nacionais como agentes estratégicos, responsável pela gestão das políticas públicas. Nesse sentido, Deitos aponta que

[...] para o Banco Mundial, o Estado é compreendido como um agente estratégico e fundamental para o processo social e econômico nacional e internacional. A questão da dinamização de estratégias políticas e econômicas manejadas centralmente pelo Estado é um requisito essencial e considerado como o princípio que deve nortear o bom funcionamento da economia (DEITOS, 2011, p. 122).

Para tanto, o presente texto parte da perspectiva da análise das orientações articuladas pelos organismos internacionais e as suas relações com as reformas das políticas educacionais, que definem as orientações para o Estado na formação da força de trabalho, objetivando o desenvolvimento das competências para empregabilidade e crescimento da produtividade e, em consequência, à expansão do capital.

Com base em dados oficiais, descritos na Exposição dos Motivos da Medida Provisória nº 746/2016<sup>3</sup> e nos dados de relatórios do Banco Mundial, os quais indicam que estudantes do Ensino Médio público, no Brasil, têm demonstrado resultados de aprendizagem muito fracos em comparações internacionais, bem como fundamentados em dados das avaliações em larga escala, em avaliações externas, também em discursos de que há excesso de disciplinas e conteúdos, cria-se a hipótese de que a formação dos estudantes não está atendendo às expectativas do mercado de trabalho, justificando, dessa forma, a Medida Provisória (MP) nº 476/2016, que apresenta em seu bojo a proposta e a justificativa da reforma para o Ensino Médio.

Didaticamente, o texto foi dividido em três momentos, que se desdobram nos objetivos específicos: Apresentar as principais políticas educacionais para o Ensino Médio no período de 2009 a 2019, estabelecendo relações entre a Lei 12.061/2009, as

---

<sup>3</sup>BRASIL, Presidência da República. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

DCNEM, PNE e o “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017); Identificar as orientações presentes nos relatórios do Banco Mundial sobre as indicações para “formação da força de trabalho e suas competências” e discutir as políticas de financiamento externo para a implementação da Reforma do Ensino Médio e as condicionalidades expressas no contrato de empréstimo com o Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer, a fim de evidenciar alguns dos pressupostos teóricos, ideológicos, funcionais e financeiros que evidenciam as principais medidas adotadas pelo Estado para implementação da reforma do Ensino Médio no que se refere às políticas de financiamento propostas pela Reforma do Ensino Médio.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa demanda um vasto percurso de investigação. Nele, buscamos recuperar, inicialmente, os recentes debates sobre o Estado e as políticas sociais no Brasil e, assim, estabelecemos algumas considerações sobre o Estado e as políticas sociais, o Estado e as políticas educacionais e, também, as políticas para o Ensino Médio no Brasil. Nesse percurso, historicizamos alguns elementos centrais sobre as reformas do Ensino Médio no Brasil.

Isso posto, desenvolvemos a pesquisa e buscamos evidenciar algumas das múltiplas determinações presentes na reforma do Ensino Médio, apresentada na Lei nº 13.415/2017, os possíveis aspectos teóricos, ideológicos, funcionais (trabalho, emprego e qualificação) e financeiros expressos na política de financiamento do “Novo Ensino Médio” e no financiamento externo da reforma do Ensino Médio pelo Banco Mundial.

Não há como pensar na reforma desvinculada das proposições articuladas pelos organismos internacionais. Eles, direta ou indiretamente, orientam a reforma do Ensino Médio no Brasil, na qual se estruturam vários organismos nacionais e internacionais que resultam na formulação de vários dispositivos legais para sua implementação. Logo, ao refletirmos sobre os dispositivos legais, os quais representam os desdobramentos das políticas que engendram as reformas educacionais, é necessário considerarmos o modo como as posições e as estratégias desses organismos se relacionam, influenciam e induzem a Reforma do Ensino Médio.

Entretanto, antes de propormos qualquer afirmativa, debruçamo-nos no processo investigativo, a fim de subsidiar, teoricamente, as considerações sobre Estado, políticas sociais, e, ainda, na compreensão das interferências políticas, econômicas e sociais

que estabelecem as principais medidas adotadas pelo Estado para implementação da reforma do ensino médio no que se refere às políticas de financiamento. Desse modo, uma vez assimiladas, o percurso deve historicizar as políticas educacionais para o Ensino Médio, apresentando as principais políticas educacionais para o Ensino Médio, no período de 2009 a 2019, estabelecendo relações entre a Lei 12.061/2009<sup>4</sup>, as DCNEM<sup>5</sup>, PNE<sup>6</sup>, Medida Provisória nº 476/2016 e o “Novo Ensino Médio<sup>7</sup>” (Lei nº 13.415/2017).

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa caracteriza-se como a abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, a partir da análise dos referenciais bibliográficos sobre a temática proposta, bem como a legislação educacional vigente sobre o Ensino Médio no Brasil, relacionando-a com os dispositivos legais publicados, após a homologação da Lei nº 13.415/2017, relacionados à política de financiamento.

Logo, tendo em vista a organização e o desenvolvimento do texto, dividimos sua extensão em três seções centrais. Na primeira delas, articulam-se elementos sobre Estado e Políticas Sociais no Brasil, assim como aspectos sobre o Estado e as políticas educacionais para o Ensino Médio, bem como as principais políticas sobre as reformas do Ensino Médio no Brasil durante a década de 2009 a 2019. As informações organizadas na primeira seção resultam de um estudo dos documentos referentes às políticas educacionais para o Ensino Médio, indicando a intersecção entre a Lei 12.061/2009, as DCNEMs (1998, 2012 e 2018), PNE (2014) e o “Novo Ensino Médio”; destacando alguns aspectos sobre as proposições do Estado para Ensino Médio no Brasil.

Apresentamos, na seção seguinte, argumentos das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, a partir da atual reforma do Ensino Médio e sua

---

<sup>4</sup> LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

<sup>5</sup> RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (\*). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>6</sup> LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

<sup>7</sup> Lei nº 13.415/2017 - Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes da etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 06 jul. 2020.

relação com os pressupostos e orientações do Banco Mundial, alguns aspectos teóricos, ideológicos e funcionais (trabalho, emprego e qualificação), com a finalidade de apresentar os documentos do Banco Mundial que foram divulgados concomitantes com a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017, e, associados a isso, evidenciamos as recomendações e proposições apontadas pelo Banco Mundial que os fundamentam.

A verificação dessas relações pressupõe, também, a análise nessa seção, que se propõe a identificar as orientações presentes nos relatórios do Banco Mundial sobre as indicações para “formação da força de trabalho e suas competências”; discutir a função do Estado na formação da força de trabalho implícita (expressa) na Reforma do Ensino Médio e as condicionalidades expressas no contrato de empréstimo com o Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer.

Na terceira seção, pretendemos, após evidenciar e analisar elementos que indiquem os pressupostos financeiros presentes na recente Reforma do Ensino Médio no Brasil, descrever o processo de implementação da atual reforma do Ensino Médio, analisar nas políticas de financiamento externo da reforma do Ensino Médio pelo Banco Mundial, igualmente a discussão da política de financiamento do novo Ensino Médio – amparada na Lei 13.415/2017 e seus desdobramentos na política de financiamento do novo Ensino Médio no Paraná.

Nas considerações finais, encerramos a exposição do percurso da pesquisa, com a apresentação de algumas análises e apontamentos sobre o objeto de estudo e suas possíveis implicações na formação escolar, social e política dos estudantes das escolas públicas, expressas na proposta dos itinerários formativos, bem como apresentar uma síntese do que foi produzido no percurso da pesquisa, como, também, intencionamos indicar novas questões para estudo.

## **2 ESTADO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO 2009 - 2019.**

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder. (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre Estado e as Políticas Sociais no Brasil. Buscamos compreender as proposições para as políticas sociais em que se inserem as reformas e políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio no Brasil, que culminaram na Reforma dessa etapa da Educação Básica, apresentada pela Medida Provisória 746, em 2016, e pela Lei 13.415/2017.

Dentre outros aspectos, destacamos alguns elementos referentes aos pontos considerados fundamentais sobre o processo histórico das políticas educacionais no Brasil. Partimos de uma breve retomada da Reforma do Estado, nos anos 1990, compreendendo-a como precursora das reformas educacionais e proposições de políticas para o Ensino Médio até a Homologação da Lei nº 13.415/2017, apontando, sucintamente, as principais proposições do Estado.

### **2.1 ASPECTOS SOBRE ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Compreender a historicidade da formação do Estado requer que retomemos aspectos sobre os parâmetros que fundamentam a organização e produção da vida em sociedade. Desse modo, Mészáros (2015) esclarece que,

[...] sem examinar o Estado Moderno, não se examina o capitalismo. Ambos surgiram juntos, no fim da Idade Média, na Europa Ocidental. O Estado tornou-se a expressão política do capital, a forma de organizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre as classes sociais e um

intrincado de sistema de regras e condutas que viabilizam a economia de mercado (MÉSZÁROS, 2015, p.10).

No sistema capitalista, o Estado se configura como espaço público de disputas políticas como um sistema interestatal, que viabilizou o capitalismo tal qual o conhecemos (MÉSZÁROS, 2015). Tendo em vista essas considerações, Mézáros (2015) define que “o sistema do capital tem três pilares interligados: capital, trabalho e Estado, afirma que a materialidade do Estado está profundamente enraizada na base sociometabólica antagônica sobre a qual todas as formações de Estado do Capital são erguidas.” (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

As contradições que emergem da relação entre a economia, a sociedade, o Estado e as políticas sociais, historicamente, vêm se materializando pelo agravamento das reformas políticas, enquanto mecanismos e estratégias se justificam nos argumentos de melhoria da economia e das políticas nacionais.

Deitos (2008, p. 23) destaca que,

[...] a economia, a sociedade, o Estado e as políticas sociais no Brasil são concebidas, imbricando os interesses internos e externos, sob o controle social das classes hegemônicas nacionais, considerando a alternativa liberal no país intensificando o processo de internacionalização da economia e do Estado brasileiro.

Noutras palavras, “[...] o Estado nacional continuou sendo o árbitro último da tomada de decisão socioeconômica e política abrangente, bem como o garantidor real dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais.” (MÉSZÁROS, 2012. p. 33).

No mesmo viés, o autor argumenta que

[...] um dos mais graves problemas de nosso tempo é a crise estrutural da política e as soluções viáveis defendidas do ponto de vista dos Estados existentes. Para onde quer que olhemos e quaisquer soluções que nos sejam oferecidas, suas características definidoras comuns sempre mostram as contradições e as limitações do Estado – nação historicamente construídos. Esse é o caso também quando a justificativa



utilizada para as políticas desenvolvidas está cheia da retórica da universalmente louvável “democracia” e da inevitável “globalização”, atrelada à projeção de respostas em conformidade com as determinações. (MÉSZÁROS, 2015, p. 35).

Nesse sentido, é fundamental retomar os escritos de Gramsci (2000), na tentativa de nos apropriarmos dos conceitos de Estado *stricto senso* e Sociedade Civil, uma vez que o Estado estabelece mediações socioeconômicas, políticas e ideológicas.

Ao considerar que a sociedade civil abrange o conjunto das classes e da luta que se trava socialmente entre as classes e suas frações, o Estado é compreendido como uma superestrutura criada pelas forças da sociedade civil que acabam tendo a hegemonia sobre a direção que o Estado *stricto sensu* deve dar às contradições e às lutas da sociedade civil (representação das classes e instituições sociais), no sentido de promover o consenso social. Assim, “o Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa.” (GRAMSCI, 2000, p. 331). Para Gramsci (2000), o Estado se apresenta como a sociedade civil e a sociedade política, atravessado pela luta de classe. Destaca, ainda, o mesmo autor que

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...]. Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe. (GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

Partindo da apreensão de Gramsci (1982), de que todos os homens são intelectuais – mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais –, podemos nos assentar na afirmação de que,

[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários". Poder-se-ia medir a "organicidade" dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Desse modo, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção, segundo Gramsci (2000), é mediatizada por dois planos superestruturais, ou seja, "sociedade civil" e "sociedade política ou Estado". Nesse contexto,

[...] o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

Isso posto, depreendemos que a "sociedade civil" é estruturada por vários grupos derivados da organização social, na qual se constituem os grupos dos dominantes (intelectuais orgânicos dos proprietários) e dos dominados (intelectuais orgânicos da classe trabalhadora). Do mesmo modo, para Gramsci (2000), a "sociedade política ou Estado" corresponde à função que o grupo hegemônico exerce em toda sociedade (GRAMSCI, 1982).

A organização do Estado<sup>8</sup> transformou-se em um dos eixos principais de debate da sociedade civil e da sociedade política, pois, de acordo com Faleiros (2004, p. 60), "o Estado organiza o poder e a economia num território determinado pela mediação de

---

<sup>8</sup> "O Estado se apresenta como gestor econômico de empresas, banqueiro, controlador da ordem, publicitário, mediador de conflitos, administrador de benefícios, assumindo funções de repressão, de direção da sociedade e de gestão econômica social. Nessas funções, ele não é estático e imutável, mas é atravessado pelos conflitos da sociedade, utilizando seu poder de articulação geral do processo para tornar os conflitos governáveis e previsíveis [...] o Estado se posiciona politicamente de acordo com as forças dominantes [...]" (FALEIROS, 2004, p. 64-65).

instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica.” Diante disso,

[...] o Estado aqui entendido não pode ser compreendido fora do contexto econômico-social e ideológico como processo de sua própria constituição contraditória e permanente. Sua grandiosidade institucional não significa uma absoluta autonomia. A medida de sua autonomia está diretamente ligada com o processo de produção e de organização social que lhe dá vida e estrutura legal, política e militar. (DEITOS, 2010, p. 209).

O Estado se apresenta enquanto instituição mediadora das relações políticas, sociais e econômicas, estruturado por meio dos poderes executivo, legislativo e judiciário, de modo que “[...] o Estado não se encontra fora ou acima da sociedade, mas é atravessado pelas forças e lutas sociais que condicionam a articulação das exigências econômicas e dos processos de cada conjuntura.” (FALEIROS, 2004 p. 57).

Os processos de elaboração de políticas sociais fazem com que o Estado atenda tanto a classe dominante, hegemônica, quanto à classe trabalhadora, mantendo o controle da sociedade pelo Estado, pela via “[...] das instituições públicas e dos processos e resultados das decisões legislativas, judiciárias e administrativas.” (FALEIROS, 2004 p. 57). Nessa perspectiva, Vieira (2001) chama a atenção para a compreensão de que “o Governo não se confunde com o Estado. O Governo constitui a direção do Estado, não constitui o Estado no todo.” (VIEIRA, 2001, p. 18). Por isso que,

[...] o bloco do poder busca novos pactos, alianças, para incorporar de forma controlada e parcial às reivindicações das classes subalternas. Produz-se, assim, um processo de inclusão de certas reivindicações das classes subalternas no âmbito estatal e a manutenção de sua exclusão da propriedade e do poder, isto é, a manutenção do processo de acumulação [...]. (FALEIROS, 2004 p. 71).

Desse modo, o conceito de políticas não pode ser confundido com conceito de poder político, pois, quando nos referimos às políticas – sejam elas sociais, econômicas, fiscais, tributárias, de saúde, habitacional, de assistência, previdenciária, educacional, dentre outras –, estamos entendendo-as como estratégias

governamentais. Assim sendo, podemos compreender que as políticas são estratégias governamentais das quais o Estado se utiliza para mediar as relações sociais e o modo de produção vigente.

A priori, a elaboração de políticas e reformas se apresenta como resultado de articulações e consensos de determinados setores da sociedade, discutida e elaborada por meio da correlação de forças<sup>9</sup> do governo<sup>10</sup> e da sociedade civil, representada por vários setores e segmentos da sociedade, de forma que essas decisões possam ser implementadas. Esse espaço, das políticas, apresenta-se como território de disputas hegemônicas, onde também se situam as políticas educacionais.

Assentamo-nos na análise de Shiroma e Evangelista (2019), ao concordarem com Paulo Netto (2003) na compreensão das “[...] políticas sociais como resposta do Estado burguês do capitalismo monopolista às demandas postas pelo movimento social, atingido pela ‘questão social’”, ao afirmarem que o Estado, realiza

[...] dupla função de garantidor do processo de acumulação capitalista e legitimador da ordem burguesa (NETTO, 2003). Para o autor, as políticas sociais em geral e as de educação em particular constituem campos de tensão e, em sua formulação, há embate de projetos, concepções e objetivos distintos. (SHIROMA, EVANGELISTA, 2019, p.87).

O Estado, enquanto instituição mediadora, toma posições políticas que articulam os interesses do movimento do capital, por intermédio de políticas sociais e privadas que representam essas articulações.

Na apresentação que Jinkings (2015, p. 9-10) faz à obra *A montanha que devemos conquistar*, de Mészáros, (2015), ela cita que “o Estado [...] é muito mais que uma construção histórica para sustentar (e manter) as bases da dominação política. É, em si, o próprio espaço de disputa.” Por conseguinte, por intermédio da ordem vigente

---

<sup>9</sup> “Na correlação de forças existente nos países capitalistas, as classes proprietárias das terras, das fábricas, dos bancos, articulam um bloco dominante que tem a direção política da sociedade, ou seja, sua hegemonia, [...] para manter essa hegemonia, ela deve atender, nas conjunturas em que as forças dominadas se tornem ameaçadoras, a certos interesses das classes populares, [...]” (FALEIROS, 2004, p. 61).

<sup>10</sup> Apropriamo-nos do conceito apresentado por Faleiros (2004) que expressa: “o Governo compreende um conjunto coordenado de pessoas que controlam os cargos de decisão política e dão direção principal do Estado num momento determinado.” (FALEIROS, 2004, p. 60).

hegemônica em que o Estado se assenta, resta “o papel estratégico de perpetuação dos interesses dominantes nessas sociedades.” (FERRETTI, 2008, p.187).

Assim, compreendemos que a educação cumpre uma função social, e o Estado, como agência mediadora, estabelece que

[...] a política educacional é apenas mais um componente do conjunto de medidas adotadas para as políticas sociais, e que acaba se justificando ideológica e politicamente como uma das principais responsáveis pelo acesso às condições tais como: renda, superação dos patamares de pobreza e elevação dos níveis de crescimento econômico. (DEITOS, LARA, 2011, p. 23).

Sob essa perspectiva, o campo educacional é entendido como elemento basilar das políticas públicas, dado que representa uma parte fundamental do projeto de disputa da classe hegemônica, já que

[...] a formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. (DEITOS, 2010, p. 209).

Sustentados nessa premissa, cabe retomarmos e compreendermos que a educação pública expressa a correlação de forças presentes no sistema capitalista, no qual a sociedade se estrutura. Assim, conforme Zanardini (2008, p. 73) expressa,

[...] recuperando a trajetória histórica do capitalismo brasileiro, percebemos que fatores como anseio por desenvolvimento, como democracias restritas, como regimes autoritários e como representantes populares de posturas atreladas aos interesses de elites foram pressupostos que marcaram as reformas educacionais que, de certa forma, colaboraram para a manutenção da ordem social vigente à custa da miséria social e cultural de grande massa populacional. Percebe-se que a problemática que persegue e justifica as reformas educacionais e as mudanças curriculares, levadas a cabo, sobretudo nos anos de 1990, constitui-se em elementos ideológicos que postulavam mudanças e avanços sociais. Desse mesmo modo, as reformas

implantadas e implementadas para a educação, bem como as mudanças do seu papel frente à preparação do “novo modelo de homem, também são justificadas como fundamentais para que ocorram mudanças sociais. Esses pressupostos continuam justificando ideologicamente o receituário de desenvolvimento via globalização proposto pelo contexto neoliberal.

A educação situa-se numa área central de interesses ideológicos, políticos e econômicos, visto que configura um projeto societário e educacional para a manutenção do modo de produção vigente, expressas nas exigências estabelecidas pelas reformas educacionais, sociais e políticas que se consolidaram nos últimos anos.

Dessa forma, Ferretti (2008, p. 191) explica que

[...] as reformas perpetradas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas um bom exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional, tanto quanto no internacional, no sentido de adequar à educação, às necessidades presentes do Capital, em termos não somente de produção de trabalhadores mais compatíveis com a introdução das novas formas de organização de trabalho e de manejo de tecnologias sofisticadas, mas, para além disso, com a formação de um novo sujeito social para viver, produzir e consumir na chamada “sociedade do conhecimento”.

Assim sendo, o Estado apresenta proposições de reformas políticas diretamente articuladas ao contexto socioeconômico em que são produzidas, pois

[...] o processo reformista passado e presente tende a se articular em períodos históricos em que o capital demanda a formação de um ser social que potencialmente atenda às metamorfoses de suas possibilidades de produção, circulação, distribuição, consumo, concentração e apropriação da riqueza socialmente produzida. (CAMMARANO; SALLES, 2008, p. 228).

De mesmo modo, Antunes e Deitos (2012, p. 111) afirmam que,

[...] assim, no Brasil, as reformulações educacionais não têm atendido a necessidade de formação de indivíduos e/ou transformação das relações sociais existentes, mas, sim, como ferramentas das quais o próprio sistema eventualmente faz uso

para perpetuar a reprodução da ordem vigente, tendo-se claros os limites da educação dentro de uma sociedade capitalista.

Historicamente, o processo de formulações e reformulações das políticas para o Ensino Médio vêm sendo discutidas, no entanto, retomamos algumas das políticas destinadas aos jovens trabalhadores, visto que é importante reconstruir o percurso histórico, mesmo que brevemente, das principais políticas para o Ensino Médio para, então, abordar as principais políticas sobre as reformas educacionais do Ensino Médio na última década, período de 2009-2019.

## 2.2 ASPECTOS SOBRE O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS PRINCIPAIS POLÍTICAS SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DURANTE A DÉCADA DE 2009 A 2019

Toda política educacional é explicitada por um modelo de homem que se quer formar em dados momentos históricos, o que requer escolhas, critérios, seleções, materiais e conteúdos, demandados por um governo que implanta projetos educacionais. (LIMA, 2008, p. 96).

A epígrafe apresentada nesta subseção referenda a compreensão da educação como política pública, sistematizada pelo Estado. No entanto, cabe questionar o porquê e para quê propor a atual reforma do Ensino Médio. Quais são as mediações políticas e econômicas que o Estado congrega e revela ao propor as reformas educacionais? Como deve ser direcionada a formação da força de trabalho para atender à lógica do capital? Que pressupostos estavam presentes na Lei nº 13.415/2017?

Nesse sentido, as informações, apresentadas abordam as principais legislações que orientam mudanças referentes à organização da oferta do Ensino Médio no Brasil, assentados na temporalidade de uma década, ou seja, referimo-nos aos principais dispositivos legais exarados pelo Ministério da Educação, de 2009 a 2019, com o intuito de tecer o contexto histórico das políticas para, nas próximas seções, explorar as

questões sobre o financiamento da Lei 13.415/2017. Nesse contexto, compreendemos que,

[...] o primeiro aspecto a salientar é o de que as diferentes reformulações ocorridas nesse nível de ensino ao longo da história da educação brasileira referiram-se, predominantemente, à estrutura e conteúdo do currículo, ainda que outros aspectos também tenham sido abordados como, por exemplo, o financiamento. (FERRETTI, 2016, p. 72).

Tomamos como base para análise os apontamentos de Deitos (2005) sobre as políticas educacionais nacionais, pois neles vemos que

[...] o estudo da educação brasileira, particularmente o de suas políticas educacionais nacionais, não pode ser compreendido e examinado como se fosse uma transposição conspiratória ou verticalmente imposta de forma linear sem que houvesse em jogo relações e determinações econômicas, políticas, ideológicas, produtivas e sociais que engendram seus dinamismos e resultados internos e externos, como fruto de um processo de mediações e contradições resultantes das relações e contradições de classe em que as reformas educacionais expressam suas especificidades e promovem determinado tipo funcional e ideológico de aprendizagem e, por consequência, determinada condição educacional e cultural, concebida nas relações que se produzem na ordem socialmente estabelecida em uma sociedade de classes. (DEITOS, 2005, p. 102).

O sistema educacional brasileiro tem passado por fases de implementação e de reformas nas políticas educacionais desde a fase da industrialização. Aquela época foi marcada pela escola que, até então, era destinada apenas para a classe burguesa, ou seja, somente à elite da população. Como o processo de industrialização se ampliou, com vistas a atender a lógica do modo de produção vigente, também as escolas passaram a atender a mesma lógica e, dessa forma, foram se adequando à organização do trabalho para responder à demanda da formação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento do processo de industrialização.

Historicamente, o contexto das políticas educacionais nacionais para o Ensino Médio tornou-se mais evidente a partir da década de 1920, como resposta ao processo de industrialização brasileira. A esse respeito, Deitos (2005, p. 197) afirma que



[...] o embate acerca da política educacional nacional para o ensino médio e profissional e a sua implementação ganhou maior espaço e tornou-se preocupação no campo governamental e das classes sociais, seja ela do campo dos trabalhadores ou dos empresários, fundamentalmente como decorrência da “maturação” do processo embrionário de desenvolvimento da industrialização brasileira ocorrido nas décadas de 1910/20.

Com base nessa citação, entendemos que a política educacional, na década de 1920, resultou no atendimento da demanda educacional que atendesse aos princípios do liberalismo dos interesses das classes dominantes, bem como de seu projeto de nação, sustentado, política e economicamente, em uma estratégia de “desenvolvimento” de “preocupação com o setor externo da economia”, atendendo aos preceitos de uma política educacional elitista (DEITOS, 2005).

Nesse breve percurso histórico, conseqüentemente, vemos que, em 1930,

[...] os primórdios do que hoje conhecemos por Ensino Médio remetem à Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 2.244, de 9 de abril de 1942) por meio da qual a Reforma Capanema, seguindo, de certa forma, a Reforma Francisco Campos manteve a divisão do Ensino Secundário em dois ciclos, mas com modificações em cada um deles. (FERRETTI, 2016, p. 73).

Dessa forma, foram estabelecidas reformas e diretrizes que redefiniram as políticas para o Ensino Médio, no período da pós-consolidação do processo de industrialização e da ordem capitalista no Brasil, ancorada em um Estado interventor autoritário. Nesse contexto,

[...] particularmente as reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, ocorridas nas décadas de 1930/40, foram expressão do movimento e das relações econômicas, políticas e sociais engendradas pelo nosso desenvolvimento econômico-social e político, resultante da correlação de forças e da luta de classes travada no âmago da formação social brasileira, centrada na estratégia do “desenvolvimentismo nacionalista”. (FERRETTI, 2016, p. 73).

Do ponto de vista histórico, na década de 1950, não houve mudanças significativas nas políticas para o Ensino Médio (DEITOS, 2005), todavia, na década de 1960, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, homologada pela Lei nº 4.024/1961, a qual resultou em alterações mais significativas em relação à estrutura curricular e organizacional da educação.

Do ponto de vista ideológico,

[...] o período é marcado, do ponto de vista da economia, pelas oscilações da burguesia entre o modelo de nacional-desenvolvimentismo assentado no capital nacional e, outro, estruturado por meio da participação e comando do capital estrangeiro tendo em vista a industrialização do país. (FERRETTI, 2016, 75).

A promulgação da Lei 4.024/1961 promoveu

[...] intensa discussão e explicitação da questão da privatização *versus* publicização do ensino, resultou na consolidação do elitismo na política educacional nacional e acabou dissimulando o dualismo e produzindo a “conciliação” do público-privado. (DEITOS, 2005, p.198).

Associado à consolidação da relação público privado, no campo educacional,

[...] o processo de “desenvolvimentismo internacionalista”, ou chamado de “desenvolvimento associado”, resultou na explicitação da “inadequação educacional” aos desígnios da promovida “modernização econômica” brasileira, alimentando o diagnóstico e a justificativa para as reformas educacionais realizadas para o ensino superior (Lei n. 5.540/68) e para o ensino fundamental e médio, incluindo o ensino profissional. (Lei n. 5.692/71) (DEITOS, 2005, p.198).

Ferreti (2016) explica que “no caso específico do Ensino Médio, a reforma consolidou-se na Lei 5692/1971, por meio da qual esse nível de ensino, além de outras alterações em sua estrutura, assumiu caráter compulsoriamente profissionalizante.” (FERRETTI 2016, p.79). Cabe destacar que as análises desenvolvidas por Ferretti

(2016) indicam que as décadas de 1960 e 1970 foram se caracterizando pelas influências da Teoria do Capital Humano. Em relação a isso, o autor menciona:

A reforma educacional que se produziu tanto no ensino superior quanto no ensino médio pautou-se pelos ditames e recomendações oriundas da Teoria do Capital Humano, de acordo com os quais caberia encarar a educação como investimento financeiro cujos retornos se expressariam, em ambos os casos, pela formação eficiente e racional de profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social do país, sob o argumento de que este, para ganhar expressão e peso na economia internacional, necessitaria promover a formação rápida e urgente de trabalhadores qualificados. (FERRETTI, 2016, p. 78).

Posterior à Lei nº 5.692/1971, pós-ditadura e concomitante à publicação da Constituição Federal de 1988, o país, com vistas ao processo de democratização, e entidades da sociedade civil apresentaram, via deputado Otávio Elísio, em 1991, o projeto da primeira Lei da LDB, o qual contemplava

[...] a proposta de um ensino médio que tivesse por base a concepção da educação politécnica e da escola unitária formuladas, respectivamente, por Marx e Engels (1983) e Gramsci (1979). Todavia, o texto da LDB finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, tendo por base o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, negando a perspectiva de formação integral de caráter politécnica e unitária apresentada originalmente pelo deputado Otávio Elísio em 1991 e referendada, nas discussões posteriores, pelo Substitutivo Jorge Hage. (FERRETTI, 2016, p. 81).

Provenientes das proposições da Reforma do Estado alguns elementos são centrais para as reformas das políticas educacionais brasileiras, pois

[...] oriundo dessas proposições vertem alguns dos pilares da afirmação de uma postura política renovada e imbricada nas relações e disputas políticas e econômicas que consolidaram posições e consensos em que se consumaram os pactos e as disputas que se firmou, especialmente no Brasil, a partir da

implantação do Plano Real, liderado pelo ministro Fernando Henrique Cardoso, ainda em 1993. (DEITOS, 205, p. 102).

A política educacional para o Ensino Médio foi redefinida, de forma efetiva, com as reformas que se consolidaram a partir do Governo FHC, em 1995. Frente à realidade exposta,

[...] nossa análise considera que foi com as mudanças promovidas a partir da reforma do Estado brasileiro, em 1995, que a reforma para o ensino médio e profissional ganhou dimensão e conteúdo no conjunto das reformas realizadas para o país, ancoradas na justificativa da existência de uma crise fiscal e de Estado, fundamentalmente consideradas como as responsáveis centrais pelo conjunto dos problemas sociais, políticos e econômicos nacionais. (DEITOS, 2005, p. 143).

O campo educacional tornou-se elemento central na Reforma do Estado (anos 1990) e, o Ensino Médio via LDB 9.394/96, passou a ser entendido como etapa final da Educação Básica, em duas modalidades. Enquanto o Ensino Regular e a Educação Profissional, vemos que

[...] tal medida buscou ajustar a educação nacional aos discursos e práticas internacionais relativamente à necessidade da educação rever-se tendo em função dos interesses desencadeados pelas transformações em curso no âmbito do trabalho a partir da década de 1970 – a denominada reestruturação produtiva. Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho, não só como produtores, mas, também, como consumidores. (FERRETTI, 2016, p. 81).

Essa etapa de ensino tem sido evidenciada no campo de disputas hegemônicas desde o início da República brasileira e foi enfatizada desde a década de 1990, pois “[...] a partir da década de 1990, no marco de uma reforma educacional que teve como um de seus eixos principais a mudança da organização curricular no país, foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (KRAWCZYK, 2009, p. 20), assim como “[...] o Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE

(BRASIL, CNE/CEB, 1998), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e trazem em seu conteúdo proposições voltadas para o *desenvolvimento de competências*” (SILVA, 2014, p. 11), com uma proposta de educação com vistas às exigências do mercado de trabalho.

Verificamos que “nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18). De acordo com Silva (2016, p. 12), nas diretrizes

[...] a téttrade “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, presente no Relatório Jacques Delors (2003) para a UNESCO como os quatro pilares da educação para o século XXI, orientou os fundamentos de uma educação por competências. A partir das DCNEM de 1998, a base nacional comum dos currículos passou a ser organizada por áreas de conhecimento: I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III – Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, CNE, 1998).

Para tanto, é importante historicizar as políticas educacionais para o Ensino Médio na tentativa de estabelecer os sentidos políticos atribuídos à Lei nº 13.415/2017, garantindo maior visibilidade às diferentes proposições formuladas, mas que, em grande medida, as justificativas convergem. Diante disso,

[...] torna-se evidente a preocupação do Ministério da Educação à época em oferecer respostas efetivas ao setor empresarial. Seja na formulação de uma política curricular centrada na noção de competências justificada por mudanças ocorridas no mundo do trabalho (PCNEM e DCNEM), seja pela indução à produção de competências requeridas pelo empresariado (ENEM), as induções a mudanças curriculares verificadas no período que compreende o pós-LDB 9.304/1996 evidencia uma perspectiva de currículo claramente marcada pela busca de maior aproximação da última etapa da educação básica com exigências que vinculariam a formação recebida ao preparo para o exercício mais imediato do fazer do trabalho. (SILVA, 2016, p. 14).

A este respeito, Silva (2016, p. 15) aponta que

[...] estas iniciativas estiveram diretamente relacionadas com a concepção de Estado Mínimo implantada no país, e embora tenha como aspecto favorável o acesso à participação dos segmentos organizados da sociedade civil nas decisões das políticas educacionais [...].

A partir desse ponto, passamos a evidenciar a trajetória da oferta do Ensino Médio, por meio das políticas, com destaque para as que foram homologadas desde a Lei nº 12.061/2009, que também se referem à oferta gratuita e obrigatória do Ensino Médio a todos os egressos do Ensino Fundamental, na tentativa de universalização. Buscamos recuperar a trajetória histórica das ações políticas, no período de 2009 a 2019, com vistas a problematizar a intersecção das propostas de reformulação para o Ensino Médio no Brasil, considerando as manifestações vivenciadas pela sociedade, expressas nas determinações da conjuntura das reformas em curso.

Dessa maneira, pela necessidade de retomarmos alguns elementos centrais das políticas para o Ensino Médio, destacamos pontos centrais para a análise presentes nos documentos: Lei nº 12.061/2009, Plano Nacional da Educação – 2014-2024, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018) e o “Novo Ensino Médio”.

O Ensino Médio, enquanto oferta gratuita e obrigatória, tem uma recente história, assim sendo, a Lei que se refere à universalização do Ensino Médio é a Lei 12.061/2009, a qual altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e traz em sua redação, no artigo 4º, “inciso II – a universalização do Ensino Médio gratuito” e no artigo 10, inciso “VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;” (BRASIL, MEC, 2009). O texto da

[...] Constituição Federal do Brasil estabelece, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996, art. 4º, II) institui a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Esses enunciados apresentam diferenças importantes referentes ao papel do Estado e da família na provisão de ensino médio. A LDB não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir sua oferta, e

atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Para entender este contexto, é necessária a compreensão de que, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Bases da Educação LDB 9394/1996, o Ensino Médio passou a ser parte integrante da Educação Básica, mas, sobretudo, em 2009, com a Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera o Inciso II do art. 10 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público, tornando obrigatória a oferta gratuita a todos.

Nesse mesmo ano, ficou estabelecido, na Emenda Constitucional 59, que descreve, no artigo 212, que, “§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (NR)”, bem como a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos, estabelecida na mesma Emenda Constitucional (59/2009). Dessa forma, temos a necessidade de ampliação do acesso passa a fazer parte do cenário das políticas educacionais no Brasil.

Em consequência da Lei nº 12.061/2009 surgiram outras políticas educacionais e movimentos para organizar a oferta do Ensino Médio. Junto a esse momento, iniciaram-se discussões e a construção das Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2012, referendadas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Com relação a seu conteúdo, observamos que

[...] as novas Diretrizes conferem ênfase à ideia de formação humana integral e propõem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para um currículo mais integrado e menos fragmentado. Assegura a existência de uma parte diversificada, que esteja adequada às demandas e exigências dos jovens. (SILVA, 2016, p. 21)

No artigo nº 5, descreve-se a organização do Ensino Médio, baseado nos seguintes princípios:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012a).

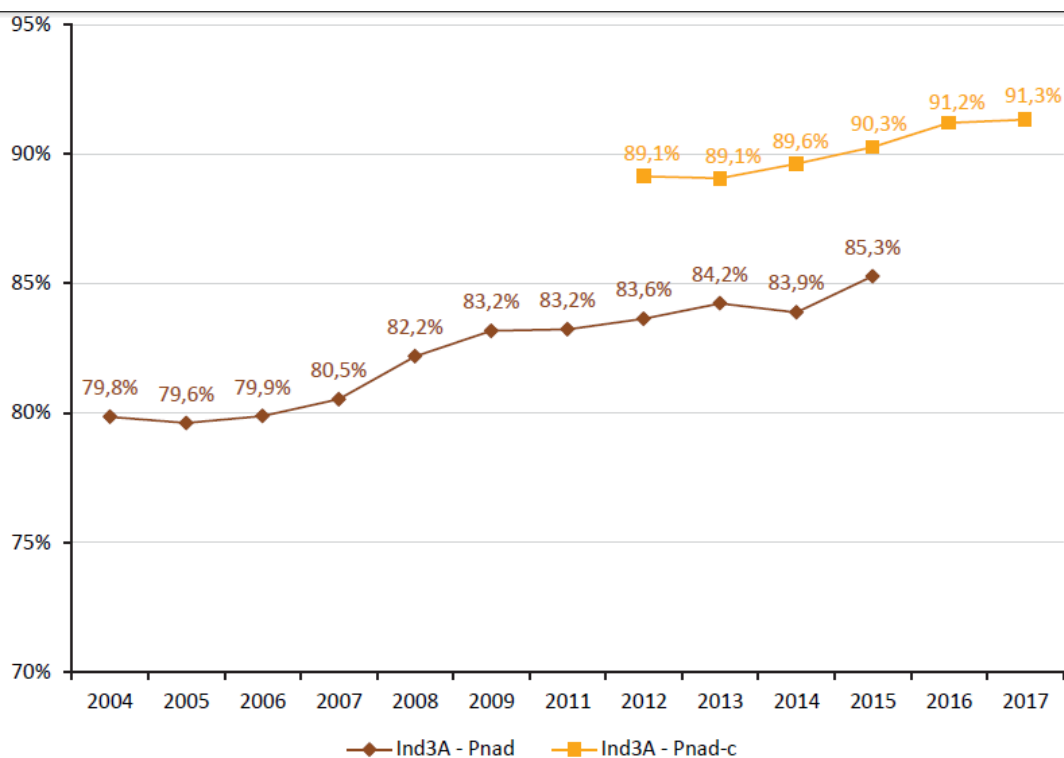
No mesmo contexto, logo em 2014, foi elaborado o Plano Nacional da Educação – PNE 2014 a 2024, no qual estava prevista a sua publicação em 2011. Entretanto, tal Plano só foi aprovado em 2014, alterando a data inicial do plano decenal, que traz metas específicas ao Ensino Médio e assinala a proposição de Base nacional Comum Curricular, conforme a

[...] Meta 3 do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) prevê “... universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária”, e, portanto, vai ao encontro da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos prevista na Constituição Federal desde a EC 59/2009. Nesse cenário de universalização adquirem relevância duas outras estratégias previstas no Anexo da Lei 13.005/2014 que dizem respeito diretamente à organização pedagógico-curricular: a formulação da Base Nacional Comum do Currículo (BNCC) e a reformulação dos cursos de formação inicial dos professores considerando essa BNCC. (SILVA, 2016, p. 20).

Sobre o cumprimento da Meta nº3 do PNE, o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 apresenta gráficos com os dados coletados, de acordo com indicador 3ª, que se refere ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica. No que diz respeito à meta de atingir 100% de cobertura desta população até 2016, o gráfico demonstra:



**Figura 1– Gráfico da cobertura de conclusão da Educação Básica entre os jovens de 15 a 17 anos.**



**GRÁFICO 1** Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2004-2017

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2004-2015) e Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

Fonte: BRASIL, Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – (2018, p. 61).

O relatório conclui que, apesar do crescimento no índice de acesso – com o “ritmo de crescimento de apenas 0,4 pontos percentuais ao ano –, o Indicador 3A não deverá passar de 94% em 2024, portanto, aquém ainda do que a Meta nº 3 estabeleceu para o ano de 2016”, portanto

[...] o atendimento escolar da população de 15 a 17 anos de idade apresenta uma trajetória de crescimento no período analisado, chegando a 91,3% em 2017. Não obstante, a meta de universalização do atendimento dessa população até o ano de 2016 prevista no PNE não foi alcançada. (BRASIL, 2018, p. 72).

E, ainda, o relatório indica que,

[...] o desafio da Meta 3 quanto à universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão. (BRASIL, 2018, p. 72).

Nesse relatório justifica-se o não cumprimento da meta com dados sobre a evasão escolar, assim como se apresentam dados sobre o cumprimento da meta de se atingir 85% das matrículas, “[...] em 2017, a matrícula líquida ajustada no ensino médio de adolescentes de 15 a 17 anos foi de 70,1%, estando ainda distante da meta de 85%”. (BRASIL, 2018, p.73).

No ano de 2013, foi apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/2013, no qual as justificativas apresentadas davam conta de que o Ensino Médio deveria ser mais atraente aos jovens, indicando a redução do número de disciplinas teóricas e mais disciplinas práticas, um currículo pautado no pragmatismo e no utilitarismo na vida cotidiana. Para Ferretti (2016), o Projeto de Lei, pretendia modificar a LDB e as Diretrizes aprovadas em 2011. Segundo o autor,

[...] o referido projeto apesar de remeter à reformulação do ensino médio, o que supõe a abordagem dos vários aspectos que a ele se referem, centra, de fato, suas atenções no currículo. O pretendido é a modificação da LDB 9394/96 e, por extensão, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio aprovadas em 2011, portanto, apenas um ano antes do início dos trabalhos da Comissão Especial. Basicamente, propõe-se uma base nacional comum centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) sendo a terceira série flexibilizada conforme as “ênfases” nas diferentes áreas. Isto é, nessa série os alunos se dividiriam, segundo suas preferências, entre as áreas propostas, ou ainda, optariam por uma formação profissional. Tal flexibilização é reforçada por outra proposição constante do PL 6840, qual seja, a de que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao curso superior se façam tendo por base as opções formativas escolhidas pelos alunos na 3ª série. (FERRETTI, 2016, p. 87).

Se considerarmos os principais elementos descritos nas proposições do PL 6.840, veremos que esses “[...] referem-se a alterações a serem promovidas na LDB

9.394/1996: extensão da jornada escolar; organização curricular; ENEM; acesso ao Ensino Superior; relação público/privado; formação de docentes do ensino médio.” (FERRETTI, 2016, p. 87). Contrários a algumas das proposições presentes no PL 6840/2013, educadores e sociedade civil fizeram várias críticas à proposta de reforma do Ensino Médio apresentadas no documento. Kuenzer (2017, p. 333) aponta que

[...] é importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.

Contudo, de maneira surpreendente e questionável, em 2016, foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016, de acordo com o Senador Pedro Chaves, resultado de estudos e proposições desenvolvidos desde 2012, elaboradas por uma Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio e do Projeto de Lei nº 6840/2013, a MP 746/2016 é o “[...] ponto de chegada de um longo percurso” (2016). Assim, de forma inusitada, estabeleceu-se a Reforma do Ensino Médio no Brasil. Para Kuenzer (2017), a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, “[...] incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).”

A Medida Provisória nº 746/2016 apresenta dois aspectos importantes: institui a proposta de uma nova estrutura para o Ensino Médio e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral, fundamentada organicamente na valorização do protagonismo juvenil, por intermédio dos itinerários formativos e da flexibilização curricular.

A Exposição de Motivos da MP apresenta a proposta de que

[...] um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, EM00084, MEC, 2016).

Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 33),

[...] no Brasil, a história da política da educação dos trabalhadores e sua regulamentação curricular expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. As regulamentações na educação sempre cumpriram a finalidade de obtenção do consentimento dos governados, seja diretamente pela coerção, seja desta revestida de hegemonia. Neste último caso, a relação entre sociedade civil e Estado amplia-se, especialmente pela participação organizada da primeira para disputar o sentido das políticas públicas.

Verificamos que o movimento dos organismos internacionais aqui representado pelo Banco Mundial são incorporados à Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido,

[...] a exigência de condicionalidades político-ideológicas e financeiras é inerente à existência desses organismos. Utilizam-se delas como instrumentos para comandar reformas, transferências de recurso e a reprodução do capital, que ocorrem porque os interesses hegemônicos internos partilham dos interesses externos, na materialização dos seus próprios interesses (DEITOS, 2000, p. 211).

Na sequência, em 2017, sustentados nos argumentos de que o Ensino Médio brasileiro estava em retrocesso – o que justificaria uma reforma e uma reorganização, ainda naquele ano 2017, e para que os sistemas estaduais de ensino conseguissem oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, EM00084, MEC, 2016) – foi homologada a Lei nº 13.415/2017, que fez a conversão da Medida Provisória em Lei.

No momento em que a Medida Provisória foi instituída, vários movimentos em defesa do Ensino Médio se manifestaram contrariamente ao texto da MP e, logo em

seguida, na letra da Lei, alguns movimentos, assim como o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”, consideraram o processo do uso da Medida Provisória ilegítimo e antidemocrático. As manifestações chegaram à mídia com o seguinte teor:

Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes. (MANIFESTO, 2016)<sup>11</sup>.

É necessário ressaltar o fato de que Ensino Médio é campo de preocupações e discussões não só no âmbito educacional, mas em toda sociedade brasileira, pois é a etapa de ensino em que a formação do sujeito deveria ser direcionada ao mundo do trabalho. Assim sendo, as reformas propostas, tanto no currículo quanto na estrutura, desconsideram os interesses e necessidades da classe trabalhadora, servindo como espaço de correlação de forças de disputas hegemônicas.

A lei nº 13.415/2017 apresenta o “Novo Ensino Médio” com um currículo fragmentando, dividido em cinco itinerários formativos, conforme o disposto no artigo nº 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

---

<sup>11</sup> Parte do texto do Manifesto sobre a Medida Provisória (22/09/16): Não ao Esfacelamento do Ensino Médio. Texto Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em: 27 set. 2019.

Em 2015, surgiram várias discussões, enfrentamentos e movimentos contrários à elaboração da BNCC, não obstante, foram desconsiderados os questionamentos e apontamentos feitos pelos estudantes, professores e sociedade civil, bem como se iniciaram movimentos em defesa do Ensino Médio e do currículo em todo país.

Tal organização leva em conta uma Base Nacional Comum Curricular com carga horária, supostamente, ampliada, afetando as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, quando desobriga os sistemas de ensino a oferecê-las, e comprometendo a formação integral dos sujeitos, pautada em competências e habilidades. Nesse contexto,

[...] diferentemente dos PCN, que listavam competências por disciplinas, produzindo outra organização híbrida, na BNCC do ensino médio as competências são listadas por áreas, sendo cada competência dividida em habilidades, compondo a formação geral básica de até 1800 horas, a ser complementada pelos itinerários formativos. (LOPES, 2019, p. 69).

Kuenzer (2017, p. 334), ao analisar a redação desse texto, explica que

[...] isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço.

Dessa forma,

[...] com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral. (KUENZER, 2017, p. 334).

Para atender as propostas dos itinerários formativos, contrariamente ao que foi veiculado pelo MEC nas redes sociais, as redes de ensino deverão decidir quais itinerários serão oferecidos, considerando a organização das redes de ensino via secretarias estaduais, de acordo com a artigo 36 “§ 5º os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.” (Lei 13.415/2017), fato que, possivelmente, provocará o aumento da desigualdade educacional das escolas, uma vez que as escolas públicas não terão a obrigatoriedade de oferecer os cinco itinerários formativos, porém

[...] só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo. (KUENZER, 2017, p. 335).

Quanto à Educação Profissional, a Lei dispõe, no artigo 36, que ficará

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

Outra problemática a ser considerada na letra da Lei é a possibilidade de os sistemas de ensino estabelecerem parcerias com instituições privadas, ao passo que, no artigo nº 36, menciona-se que

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual

de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Outro fato a ser discutido é a questão proposta no parágrafo 11, do artigo nº 36, quanto aos convênios com instituições de educação a distância. Aí se lê:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

Diante do que se expressa no documento sobre a flexibilização, notamos que

[...] essa flexibilização abre a possibilidade, reincorporada pela Lei, de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados. No caso específico das competências, elas poderão ser certificadas desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos. As novas normas para a educação técnica e profissional, portanto, atendem amplamente ao princípio da flexibilização. (KUENZER, 2017, p. 335).

No que tange à qualidade do ensino, cabe destacar a condição do “notório saber”, pauta de discussões que tomam como tema a precarização da formação exigida e da carreira dos professores, uma vez que a Lei prevê a possibilidade do profissional não possuir a formação exigida para a área de ensino com a qual sua prática se efetivará. Assim, cabe a pergunta: se é notório saber, não é exigida formação nem da forma precária, assim sendo não precisa ser professor? Essa situação está estabelecida no artigo 61, no qual se lê:



IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36. (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/2017 também se refere à instituição do ensino integral, de acordo com o “Art. 13: Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), que será discutida, de forma específica, no próximo capítulo, articulada ao financiamento externo.

Tendo em vista o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, no que diz respeito a provocar mudanças nas bases curriculares, tal qual a Lei 13.415/2017, foram elaboradas e homologadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em 2018. Neste documento, as disciplinas do Ensino Médio são organizadas por áreas, apresentando uma organização em consonância às Diretrizes Curriculares de 1998, assim como nos remete à proposta dos itinerários formativos. Isso, para Lopes (2019, p. 68), significa que

[...] pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018d), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os itinerários formativos devem ser orientados pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (p. 8), num arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho.

Além dos documentos já mencionados, o Ministério da Educação também publicou os Referenciais Curriculares que, de acordo com o parágrafo 2º, do artigo nº 12, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, atualizadas em 2018, “estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos se organizam a partir de quatro eixos estruturantes

**(Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo)**” (BRASIL, 2018, grifo do autor).

Destacamos que não se trata de negar a necessidade de estabelecer políticas de incentivo e fomento para o sistema educacional, o que cabe à discussão é pontuar em que medida as reformas representam a possibilidade de melhoria da qualidade da educação para a classe trabalhadora. É, também, questionarmos em que medida as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil avançaram ou retrocederam? Quais interesses estão implícitos ou explícitos na política reformista?

Para isso, na sequência, expomos, na seção 3 deste estudo, algumas reflexões sobre esse tópico.

### **3. A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL**

Temos como objetivo, nesta seção, identificar as recomendações presentes nos relatórios do Banco Mundial sobre as orientações para a “formação da força de trabalho e suas competências”. Para tal, analisamos alguns aspectos das orientações teóricas, ideológicas e funcionais propostas pelo Banco Mundial – BM, presentes nos documentos: o Resumo Executivo “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo” (2011), bem como os relatórios: “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade do gasto público do Brasil” (2017), relatório “Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade” (2018), relatório “Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas.” (2018).

Da mesma forma, voltamo-nos à nota técnica nº 9, que diz respeito às “Propostas para realinhar as políticas de educação: Superando a crise de aprendizagem com equidade” (agosto de 2018) e à nota nº 11, com as orientações referentes ao “Mercado de trabalho, competências e inclusão produtiva: Reformulando os programas do mercado de trabalho para facilitar a busca de empregos”, de agosto de 2018. Evidenciamos, assim, elementos que dizem respeito à formação das competências necessárias para atender as necessidades do mercado de trabalho que incidem na proposta da Lei nº 13.415/2017,<sup>12</sup> sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

Desse modo, neste estudo, evidenciamos algumas relações/mediações entre o Estado, força de trabalho e a política pública de educação, buscando compreender e examinar os motivos socioeconômicos e políticos e as razões educacionais e teórico-

---

<sup>12</sup>Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

ideológicas da política educacional brasileira, com ênfase para a implementada a partir da propositura da Reforma do Ensino Médio no Governo Temer.

Realizamos a análise das orientações que dão ênfase às recomendações referentes à formação da força de trabalho diante do contexto socioeconômico mundial e das suas implicações nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, no Brasil, a partir dos relatórios do BM, assim como, consideramos os processos socioeconômicos e ideológicos revelados para tratarmos de alguns dos aspectos teóricos, ideológicos e funcionais, da mesma maneira, os aspectos financeiros que resultaram na política de financiamento da reforma do Ensino Médio, os quais serão abordados na próxima seção.

Na subseção a seguir, iniciamos nosso percurso reflexivo, voltado ao conteúdo de parte dos documentos acima citados.

### 3.1 OS ASPECTOS TEÓRICOS, IDEOLÓGICOS E FUNCIONAIS (TRABALHO, EMPREGO E QUALIFICAÇÃO)

Partimos do pressuposto de que o “capitalismo é extremamente dinâmico e inevitavelmente expansionista” (HARVEY, 2013, p. 257). Dessa forma, é “[...] impulsionado pelo motor da acumulação e abastecido pela exploração da força de trabalho, constrói uma força revolucionária permanente que, constantemente, reformula o mundo em que vivemos” (HARVEY, 2013, p. 257), utilizando-se dos organismos multilaterais para reformular as políticas nos países periféricos há vários anos.

Ao partirmos dessa premissa, neste estudo, analisamos documentos publicados pelo Banco Mundial, enquanto organismo multilateral, que tem orientado de forma efetiva as políticas no Brasil, na tentativa de apreender algumas das articulações e proposições,

[...] procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou

dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista [...] (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 85).

Com o intento de colaborar na direção indicada na citação acima, abordamos algumas questões dos documentos, citados pelos autores, procurando ressaltar certas recomendações que se expressam nos documentos de política educacional brasileira. “Os documentos de política educacional – oriundos de qualquer esfera, nacional ou internacional –, são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista.” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 85).

Deitos (2005) alerta para o fato de que

[...] a focalização de políticas expressa nos programas e projetos educacionais governamentais é compreendida, assimilada e convenientemente implementada a partir da conceituação e proposição adotadas nas orientações de organismos financeiros multilaterais, particularmente as empreendidas pelo FMI – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e BID. (DEITOS, 2005, p. 178).

Assim sendo, com vistas às articulações, especificamente do Banco Mundial, no que tange às proposições para a reforma do Ensino Médio brasileiro, pela Lei 13.415/2017, destacamos argumentos e articulações do BM nos documentos analisados como elementos que nos possibilitem, metodologicamente, evidenciar categorias de análise que se coadunam no texto da Lei. Nesse sentido, essas categorias de análise correspondem ao que entendemos como proposições ideológicas, teóricas e funcionais para a formação da força de trabalho.

No Brasil, a interferência das orientações, proposições, recomendações e receituários articulados pelo Banco Mundial tem acentuado a centralidade nas políticas a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado brasileiro. Os intelectuais do Banco, enquanto “[...] qualificados membros do seleto grupo de guardiões representativos da ordem econômica hegemônica mundial, proclamam veementemente os receituários para as crises e as economias e sociedades regionais.” (DEITOS, LARA, 2011, p. 21).

Cumpramos observar que, na concepção órgão internacional, “[...] o Grupo do Banco Mundial tem efetuado contributos para o desenvolvimento da educação em todo o

mundo, ao longo dos últimos 49 anos” (BM, 2011, p. 1). Isso evidencia a interferência direta na produção de políticas, com base na “[...] permanência de diagnósticos e receituários para os países da América Latina e Caribe sobre suas políticas educacionais e sociais tem sido uma constante por parte dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial.” (DEITOS; LARA, 2011, p.21).

Para articular suas proposições, o Banco tem elaborado vários documentos com base em dados estatísticos dos países, os quais alegam que as políticas internas são ineficientes, responsabilizando os países pela falta de eficácia, com base nos resultados de avaliações como o PISA, assim como pela adoção interna de políticas sociais e econômicas equivocadas (DEITOS, LARA, 2011). Dessa forma, a partir desses diagnósticos elabora o “receituário neoliberal”, apresentando seu “[...] protocolo prescritivo e os remédios: reformas, ajustes sociais e remessa de dinheiro para o mercado financeiro internacional se acalmar.” (DEITOS; LARA, 2011, p.21).

Cabe destacar que, mesmo os relatórios indicando que o país demonstra crescimento e progresso social, apontam como necessário tornar a força de trabalho mais eficiente para atender as necessidades do mercado laboral, conforme Frigotto (2011) nos chama a atenção, quando destaca que “[...] os protagonistas desta orientação passaram a ser os organismos internacionais representantes do sistema capitalista mundial, em especial o Banco Mundial, com quadros preparados em cada país para disseminar suas teses políticas.” (FRIGOTTO, 2011, p. 12).

No bojo das reformas políticas, surgem as orientações sobre as reformulações no sistema educacional do Brasil e um leque de orientações de como mantê-las. A educação pública é uma das principais metas dessas mudanças, pois

[...] logo, seriam as políticas educacionais consideradas ineficientes as responsáveis em grande medida, pelas mazelas econômicas, sociais e educacionais dos países, reforçando o caráter ideológico de um ciclo discursivo de alegações coercitivas e dissimuladoras das causas efetivamente determinantes desse processo crônico de distribuição desigual de riquezas socialmente produzidas. (DEITOS, LARA, 2011, p. 23).

No “Resumo Executivo do Banco Mundial” lemos que se destaca a “aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo” (BM, 2011) o que é tido pelo Banco como “a estratégia 2020 para o Sector da Educação”, que se relaciona com os indicativos de reforma nas políticas educacionais, até o presente ano de 2020.

A estratégia 2020, definida no relatório executivo, estabelece o “Programa do Grupo Banco Mundial para alcançar “Educação para Todos” no mundo em desenvolvimento, ao longo da próxima década” (BM, 2011, p. 01). Assim,

[...] a nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BM, 2011, p. 01).

De acordo com a citação acima, observamos que a intenção do Banco é reformar os sistemas educacionais dos países periféricos. Tal medida foi justificada como uma necessidade para atender as demandas do modo de produção, embasadas no discurso de que a ascensão dos países de renda média, dentre eles o Brasil, intensificaram “[...] o desejo de aumentar a sua competitividade mediante a formação da força de trabalho mais capacitada.” (BM, 2011).

Harvey (2018, p. 22) explica que “uma vez que a força de trabalho e os meios de produção estejam devidamente reunidos sob a supervisão capitalista, eles são postos para funcionar num processo de trabalho que visa produzir uma mercadoria”, tornasse “evidente também que a produtividade da força de trabalho empregada na produção depende da sofisticação da tecnologia” (HARVEY, 2018, p. 22), justificando a necessidade de capacitar a força de trabalho. Num certo sentido, poder-se-ia afirmar, então, que, “cada vez que o capital passa pelo processo de produção, ele gera excedente, um incremento no valor. É por esse motivo que a produção capitalista implica crescimento perpétuo.” (HARVEY, 2018, p. 24).

Outro ponto considerado no documento é o de que o objetivo central é alcançar a aprendizagem de todos, considerando que a

[...] aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só na escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, **produtivas e obterem um emprego significativo**. (BM, 2011 - grifo nosso).

A afirmação acima demonstra a preocupação do Banco na escolaridade da classe trabalhadora. Em nosso entendimento, fica evidente que a classe trabalhadora também precisa ter acesso à escola, na relação entre capital e trabalho, os “[...] grupos individuais na força de trabalho são recompensados de maneira diferente, conforme suas habilidades, seu *status* e sua posição, além das diferenças devidas a gênero, raça, etnia, religião, e orientação sexual.” (HARVEY, 2018, p. 26). De forma que

[...] o capital se apropria das habilidades, capacidades e poderes dos seres humanos como bens gratuitos. O conhecimento, o aprendizado, a experiência e as habilidades armazenados pela classe trabalhadora são atributos importantes da força de trabalho com que o capital frequentemente conta. (HARVEY, 2018, p. 26).

Quanto ao destaque à expressão acima, do Banco Mundial, “produtivas para obterem um emprego significativo”, a análise do ponto de vista ideológico, indica responder às demandas do mercado de trabalho, por isso, a necessidade de “formação de força de trabalho mais capacitados.” De acordo com Harvey (2018),

[...] o capital é uma porção da totalidade do dinheiro usada de determinada maneira. Munido de dinheiro como capital, o capitalista vai ao mercado e adquire dois tipos de mercadoria: força de trabalho e meios de produção. Isso presume que o trabalho assalariado já exista e que a força de trabalho esteja disponível, esperando para ser adquirida. (HARVEY, 2018, p. 21).

Assim, na concepção do Banco Mundial, “a mente humana é que torna possíveis todos os outros resultados de desenvolvimento, desde os avanços na saúde e inovação



agrícola à construção de infraestruturas e ao crescimento do sector privado.” Assim sendo, “[...] é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. **E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer.**” (BM, 2011, p. 1, grifo nosso).

A educação, nesse sentido,

[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes, em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2015, p. 16).

Ressaltamos que a Estratégia 2020 foi elaborada em âmbito mundial e destinada aos países parceiros do Banco, dos quais o Brasil faz parte. Para desenvolver a Estratégia, o Banco definiu três pilares centrais que são: **“Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos.”** (BM, 2011).

Quanto ao pilar “Investir antecipadamente” e ou “investir cedo”, na concepção do organismo multilateral, dizem respeito ao fato de que “[...] as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio.” (BM, 2011, p. 4).

De mesmo modo, “Investir de forma inteligente” e ou “investir com inteligência” resulta da compreensão de que

[...] para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade (BM, 2011, p. 4).

No mesmo viés, a concepção do Banco aponta que “Investir em todos” e ou “Investir para todos” é resultado da compreensão que a “[...] aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam.” (BM, 2011, p. 4). A apreensão dessa concepção de “aprendizagem para todos” faz-nos refletir e questionar:

quem são os menos privilegiados ou menos talentosos? Estaria, aqui, o Banco fazendo alusão aos filhos da classe trabalhadora?

Para atender aos três pilares da Estratégia 2020, o Banco “[...] canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.” (BM, 2011, p. 5).

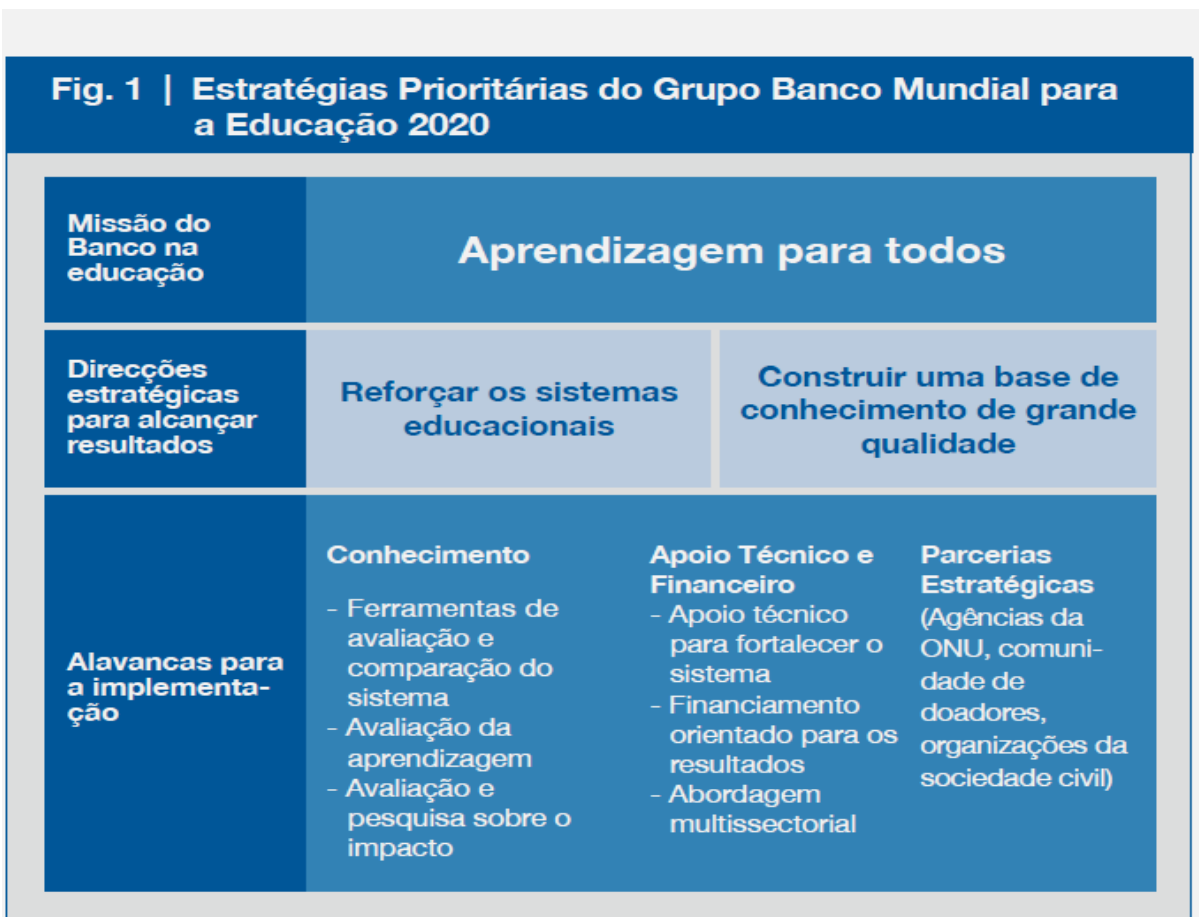
Diante do exposto, sobre as reformas educacionais, o BM esclarece sua compreensão sobre “sistema educacional”:

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, **quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro)**. Inclui programas formais ou não formais, para além de **toda a gama de beneficiários e interessados** nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias **e empregadores**. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. (BM, 2011, p. 5, grifo nosso).

Cabe destacar que a “Reforma do Ensino Médio” ajusta-se a esse sistema, quando apresenta a possibilidade de fazer parcerias com o contexto empresarial. A relação público/privado passa a ser considerada referência na implementação da reforma do Ensino Médio.

O documento apresenta um quadro demonstrativo das ações prioritárias do Banco em relação à Aprendizagem para todos.

## **Figura 2 - Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020**



Fonte: BANCO MUNDIAL, Resumo Executivo “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Resumo Executivo” (2011, p. 8).

Desse quadro, é possível depreender que as parcerias estratégicas inserem na política o alinhamento do setor privado “[...] por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais.” (BM, 2011, p. 8).

Quanto à justificativa de melhorar os sistemas educacionais, faz-se relevante o questionamento sobre melhorar o quê? Ou, melhorar para quem? Sobre essas questões, Mézáros (2015) esclarece que

[...] cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrado no capital [...]. (MÉSZÁROS, 2015, p. 48).

Assim como em outros documentos oriundos do Banco, nesse, é possível verificar como se dá o bom funcionamento da economia no contexto socioeconômico mundial, bem como implicações nas políticas da educação pública brasileira, por meio das articulações, orientações e proposições presentes na Estratégia 2020.

Dentre outros pontos, para atender ao objetivo da Estratégia, o Banco Mundial (BM, 2011) faz alguns apontamentos, aqui, considerados elementos centrais: melhorar a qualidade da educação; acelerar a aprendizagem; criar novas forças de trabalho capacitadas e ágeis; melhorar a medição da avaliação de impactos; inovar no financiamento, além de reconhecer o papel do setor privado na educação, os quais estão implícitos e explícitos nas reformas das políticas educacionais que resultaram na reforma do Ensino Médio, no Governo Temer.

Concomitante ao processo de reforma do Ensino Médio, o Banco Mundial publicou outros relatórios por nós estudados. Desses elencamos algumas recomendações e/ou proposições descritas na referida Lei.

A compreensão que temos da conceituação e proposição expressa por estes organismos sobre a focalização de políticas é a de que a focalização de políticas é o contra ponto político, econômico, fiscal e ideológico às políticas sociais universais implementadas, seja pelos Estados centrais ou periféricos, e justificadas como políticas que caminham na direção da superação do que consideram um Estado em crise, ineficiente e não flexível às exigências do *mundo moderno e globalizado*. (DEITOS, 2005, p. 178).

O Banco Mundial entende os Estados como agentes estratégicos, responsáveis pela gestão das políticas públicas que direcionam a organização e manutenção da economia, pois

[...] para o Banco Mundial, o Estado é compreendido como um agente estratégico e fundamental para o processo social e econômico nacional e internacional. A questão da dinamização de estratégias políticas e econômicas manejadas centralmente pelo Estado é um requisito essencial e considerado como o princípio que deve nortear o bom funcionamento da economia. (DEITOS, 2011, p. 122).

Nessa direção, articulam-se recomendações e proposições baseadas em afirmativas de que a gestão pública (do Estado) é ineficiente, os organismos discutem com seus pares capitalistas quais reformas políticas serão necessárias para torná-lo eficiente. Dessa forma,

[...] busca-se, portanto, a superação de todo o estatismo que consideram ineficiente, notadamente aquele que produz algum tipo de política social e que supostamente prejudica o livre mercado. Isso de modo algum significa a destruição do Estado, mas a sua atuação cada vez mais acentuada na reprodução e ampliação do capital e no reordenamento institucional e político das ações e políticas governamentais desenvolvidas e vinculadas com a orientação e articulação dos organismos financeiros e das empresas multilaterais. (DEITOS, 2005, p. 178).

Vejamos, agora, os elementos que compõem o relatório “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade do gasto público do Brasil” (2017). Esse relatório foi solicitado pelo Governo Federal com o objetivo de analisar os gastos do governo, identificar o receituário para reduzir a dívida pública e o *déficit* fiscal a um nível sustentável. Mediante esse objetivo, o Banco realizou a análise fundamentado nas “[...] melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais.” (BM, 2017, p. 1)

O relatório “Um ajuste Justo” (BM, 2017) destaca que a análise foi solicitada pelo governo federal com o objetivo de reduzir o *déficit* fiscal dos gastos. O estudo mostra que o Brasil precisa corrigir os desequilíbrios fiscais realizando um ajuste nos gastos públicos para garantir o crescimento econômico, apontando que as reformas na área da Saúde e da Educação têm maior urgência. Logo, apresenta orientações sobre a necessidade de consolidação fiscal, mesmo estando associada à redução do bem-estar para pessoas comuns.

De acordo com o BM, a análise teve como pretensão “implementar um ‘ajuste justo’”. Para que a implementação das recomendações fossem possíveis, o Banco declarou que seria necessário “[...] mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos.” (BM, 2017).

Do mesmo modo, o relatório afirma que sua principal conclusão é de que o “Governo Brasileiro, gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (BM, 2017, p. 7). Nele também se considera que o país teve “[...] um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução substancial da pobreza.” (BM, 2017, p. 1). No entanto, os desafios que o país deveria enfrentar é a redução dos gastos públicos, visto que esses colocam em risco a sustentabilidade fiscal. (BM, 2017). Para Harvey (2013, p. 252), a crise fiscal “[...] se transforma no meio em que a disciplina do capital pode ser fundamentalmente imposta a qualquer aparato do Estado que permaneça dentro da órbita das relações de produção capitalistas.”

O relatório orienta à necessidade urgente de se abordar os desequilíbrios fiscais do Brasil, corrigindo vieses estruturais de longos prazos que têm prejudicado o crescimento econômico, gerando “*rent-seeking*”<sup>13</sup> e corrupção, e o acirrado às desigualdades econômicas (BANCO MUNDIAL, 2017). Para o reajuste fiscal, o BM destaca quatro áreas que vinculam, diretamente, o ajuste fiscal com o crescimento econômico mais sustentável e mais socialmente inclusivo, que seriam, basicamente, a diminuição da

[...] necessidade de consolidação fiscal oferece uma oportunidade única para realizar importantes reformas estruturais, fiscais e setoriais. Tais reformas podem garantir o crescimento econômico futuro do Brasil, melhorar o acesso e a qualidade da prestação de serviços e impulsionar a redução da pobreza. Quatro aspectos das reformas determinarão o futuro do Brasil:

- recuperação da sustentabilidade fiscal e reconstrução de proteções fiscais. Isso inclui o tratamento das causas fundamentais das pressões fiscais, permitindo a redução das taxas de juros reais; a estabilização da dívida pública e sua colocação em uma trajetória decrescente; a reconstrução de proteções fiscais; e a mitigação dos riscos de passivos contingentes. A reforma do sistema de previdência pública é fundamental para conter as pressões de gastos e restaurar a sustentabilidade fiscal de longo prazo. **A racionalização da folha de pagamento do setor público também é importante devido ao seu**

---

<sup>13</sup> [...] uma pessoa, grupo ou empresa tem um comportamento “*rent-seeking*” quando ela empreende esforço, gastando tempo e/ou dinheiro, para tentar garantir uma renda econômica para si ou para seu grupo. A ação *rent-seeking* relacionada a políticas de governo pode tanto partir de um agente privado, demandando algum tipo de proteção ou benefício governamental, como pode partir de uma autoridade governamental, demandando propina de uma empresa ou setor econômico. Disponível em: <http://www.brasil-economia-governo.org.br/2014/03/25/o-que-e-rent-seeking/> Acesso em: 03 jul. 2020.

**tamanho no âmbito do orçamento federal;**

- prestação mais eficiente de serviços públicos. O Brasil poderia melhorar o volume e a qualidade dos serviços públicos por meio do uso mais eficiente dos recursos atuais. A eliminação de ineficiências criaria um espaço adicional para lidar com pressões de despesas futuras e gerar recursos que possam ser realocados para programas que demonstrem impactos positivos. **Em particular, em áreas prioritárias como saúde e educação, as ineficiências das despesas significam que resultados iguais ou melhores poderiam ser obtidos com menos recursos;**

- **reformulação das políticas de apoio às empresas para fomentar investimento, emprego e aumento da produtividade.** As projeções atuais indicam que o crescimento permanecerá tímido no médio prazo, o que exige que o Brasil impulse o aumento da produtividade e, ao mesmo tempo, gere ganhos de eficiência em sua estrutura fiscal. O Brasil gasta somas significativas para apoiar o setor privado, com pouco impacto sobre a produtividade e a geração de empregos. Se direcionar os gastos atuais com subsídios ineficientes ao financiamento de melhorias na infraestrutura ou a intervenções que visem ao fomento da inovação e à adoção de tecnologias, o Brasil poderia construir os alicerces para a recuperação de taxas de crescimento mais altas e sustentáveis e para a criação de empregos de qualidade;

- aumento da equidade nas despesas públicas e na tributação. A incidência de despesas primárias federais é muito heterogênea. Atualmente, o Brasil gasta somas significativas com programas públicos que são ineficazes em relação ao cumprimento de seus objetivos e beneficiam principalmente os mais ricos. Embora alguns programas desempenhem um papel importante na redução da pobreza, outros são regressivos. Portanto, um ajuste fiscal bem elaborado não precisaria reduzir o apoio aos mais pobres e vulneráveis; ele poderia até aumentar a equidade por meio da redução de gastos regressivos e do aumento da progressividade da tributação. (BM, 2017, p. 19, grifo nosso).

Como a Lei 13.415/2017 contribui para superar essas ineficiências, indicadas pelo relatório, seria a oferta de parte do Ensino Médio em EAD, a desqualificação dos professores, sobretudo nos itinerários formativos coma possibilidade de exercer a profissão docente com “notório saber”, ou, ainda, na possibilidade de ofertar apenas três disciplinas obrigatórias? Seriam essas as contribuições da Reforma do Ensino Médio para o “ajuste justo”?

Outro ponto a se destacar no relatório é que o Banco entende que a PEC 95/2016<sup>14</sup> foi uma medida muito importante para o ajuste fiscal, uma vez que, “[...]”

---

<sup>14</sup> A PEC 95/2016 refere-se à Emenda Constitucional de número 95, de 2016, a qual instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 anos. De acordo com Mariano (2017, p. 229-230), a “[...]”

introduziu uma trajetória de ajuste gradual para os gastos públicos ao longo dos próximos dez anos.” (BM, 2017, p. 7).

Este relatório mantém seu foco em recomendações que permitiriam ao governo cumprir a meta do teto de gastos, mesmo considerando que algumas das medidas propostas podem ser complexas e abrangentes.

Para mensurar a eficiência das recomendações, serão analisados os resultados das medidas adotadas, para além do arcabouço institucional. As orientações preveem o monitoramento e avaliação regulares da eficiência dos gastos. Para tanto, exigirão uma maior disponibilidade de dados administrativos, bem como o Banco prevê a participação de pesquisadores de fora do governo, o que já é prática comum na maioria dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE, justificando que essa medida poderia aumentar a credibilidade e a busca de eficiência.

Desta forma, os organismos internacionais, aqui destacando o Banco Mundial, desempenham um papel fundamental na condução das políticas, enquanto condutores da ideologia capitalista, nos quais o “[...] capital se apropria dos processos e condições existentes e os transforma em algo perfeitamente ajustado aos requisitos do modo de produção capitalista” (HARVEY, 2018, p. 119). Isso posto, as recomendações e proposições indicadas pelos organismos, tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento de políticas públicas nos países parceiros.

Nessa perspectiva, o Banco orienta como necessária a eliminação de ineficiências nos serviços públicos, “[...] em particular, em áreas prioritárias como saúde e educação, as ineficiências das despesas significam que resultados iguais ou melhores poderiam ser obtidos com menos recursos.” (BM, 2017, p. 19). Igualmente, recomenda que o Brasil impulse o aumento da produtividade, desta forma “[...]”

---

Referida proposta foi alvo de intensos protestos pela sociedade civil, sendo a causa de greves e ocupações estudantis que ocorreram nas escolas e universidades públicas de todo o país, o que não impediu, contudo, sua aprovação, eis que não se tratou de medida de iniciativa de um governo preocupado com sua popularidade e legitimidade. Além da ausência de diálogo com a sociedade civil, os protestos foram motivados pela oposição a um discurso oficial falacioso da necessidade de um novo regime fiscal, por meio da limitação de gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia, que teria sucumbido diante de um suposto comportamento fiscal irresponsável do governo anterior.”



poderia construir os alicerces para a recuperação de taxas de crescimento mais altas e sustentáveis e para a criação de empregos de qualidade.” (BM, 2017, p. 19).

Quanto aos serviços públicos, o diagnóstico do BM para o “Ajuste Justo”, indica que

[...] os governos estaduais precisarão encontrar maneiras de reduzir o número de funcionários. Isso poderia ser feito, por exemplo, por meio da terceirização dos serviços de educação e saúde, pois o setor privado tende a pagar salários mais baixos e operar de maneira mais eficiente. (BM, 2017, p. 51).

No que diz respeito à educação, as recomendações partem da premissa de que é necessário gastar menos e melhor para garantir a eficiência e a equidade da educação pública, pois, no contexto nacional, as afirmativas do Banco indicam que o Brasil tem problemas na gestão dos gastos e das políticas públicas.

A educação é entendida, pelo Banco Mundial, como uma despesa ineficiente, em comparação aos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico –OCDE. Esse fato justifica as crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e indica que a razão aluno-professor é ineficiente, destacando que o problema é ainda maior para municípios mais ricos, onde a eficiência é todavia mais baixa, dada a transição demográfica mais acelerada, o que resulta em uma redução mais rápida do número de alunos na rede pública. (BM, 2017).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial afirma que

[...] a obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, o que gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. (BM, 2017, p. 121).

Dessa forma, os fatores indicados pelo BM resultam das ineficiências para a gestão pública dos estados e dos municípios. Segundo se lê nesses documentos,

[...] se todos os municípios e estados fossem capazes de emular as redes escolares mais eficientes, seria possível melhorar o desempenho (em termos de níveis de aprovação e rendimento estudantil) em 40% no ensino fundamental e 18% no Ensino Médio, mantendo o mesmo nível de despesas públicas. Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB. (BM 2017, p. 121).

A reforma do Ensino Médio está ligada a questão das avaliações em larga escala, assim como a implementação do currículo flexível apresentado na BNCC do Ensino Médio, enquanto condição para o financiamento externo, ou seja, a melhoria nos índices do IDEB e do PISA, são critérios para que o BIRD financie parte dos recursos para a implementação da reforma do Ensino Médio, indicando o ajustamento aos parâmetros das avaliações em larga escala padronizadas, subordinando a organização e funcionamento do Ensino Médio a uma concepção de avaliação que desconsidera as questões pedagógicas, visando unicamente à melhoria dos resultados educacionais do Brasil

Desse modo, o gasto em educação pública é tratado como ineficiente. O relatório afirma que não só a Educação Básica é responsável pela ineficiência da gestão, mas, também, o Ensino Superior público, pois

[...] os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES). (BM 2017, p. 121).

Parafraseando Deitos (2005), o receituário econômico, referido acima, compõe os elementos centrais do capitalismo, pois extrapola a organização dos estados, vislumbrando os eixos centrais do capital, representados no relatório como determinações econômicas, de políticas sociais e da formação da força de trabalho presentes nas crises estruturais do sistema capitalista. Também nas indicações sobre o

ajuste fiscal – como forma de reduzir gastos, principalmente, nas áreas da educação e saúde – ressalta-se que a Gestão ineficiente do Estado brasileiro é mais evidente na educação pública e, em segundo lugar, apontam à saúde.

Deitos (2005, p. 178) indica que

[...] a focalização de políticas é o contraponto político, econômico, fiscal e ideológico às políticas sociais universais implementadas, [...] na direção da superação do que consideram um Estado em crise, ineficiente e não flexível às exigências do *mundo moderno e globalizado*. Busca-se, portanto, a superação de todo o estatismo que consideram ineficiente, notadamente aquele que produz algum tipo de política social e que supostamente prejudica o livre mercado. Isso de modo algum significa a destruição do Estado, mas a sua atuação cada vez mais acentuada na reprodução e ampliação do capital e no reordenamento institucional e político das ações e políticas governamentais desenvolvidas e vinculadas com a orientação e articulação dos organismos financeiros e das empresas multilaterais.

No âmbito educacional, as justificativas para tornar o “Estado Ineficiente” em um “Estado Eficiente” partem do pressuposto de que os resultados educacionais do Brasil ficam abaixo do esperado, dado o nível de gastos, destacando-se que precisam ser considerados “os resultados de educação melhoraram no Brasil, mas permanecem baixo ao se considerar o drástico aumento dos gastos.” (BM, 2017).

O Relatório aponta que o sistema educacional brasileiro avançou, significativamente, no que diz respeito ao acesso, conclusão e aprendizagem. No entanto, demonstra que a qualidade do ensino ainda é bem baixa, na análise comparativa do resultado do PISA com o nível de gasto por aluno. Desse modo,

[...] os resultados do PISA ainda são decepcionantes. O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno (Figura 87). Países como a Colômbia e a Indonésia, por exemplo, atingiram pontuações semelhantes no PISA gastando bem menos por aluno. Já países como Chile, México e Turquia gastam valores similares ao Brasil e obtêm melhores resultados. (BM, 2017, p. 124).

O relatório apresenta um estudo, indicando que a ineficiência do gasto em Educação Básica, no Brasil, é elevada e vêm aumentando. Segundo tais dados:

Uma Análise Envoltória de Dados (DEA)<sup>15</sup>82 com dados do PISA da OCDE sobre educação no Brasil e em outros países latino-americanos demonstra que as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos (DEA orientada a insumos). Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. Embora os gastos por aluno tenham aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes. Os 25% de escolas com o melhor desempenho são, na média, 20% mais eficientes que as escolas no segundo quartil. Embora os fatores que causam um melhor desempenho escolar sejam, em grande parte, idiossincráticos e estejam relacionados à gestão escolar, escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência (PERELMAN et al, 2016). (BM, 2017, p. 124-125).

O estudo apresentado pelo BM é visto como um estudo que colabora para reduzir as ineficiências do sistema educacional do Brasil. Nesse intuito, o BM apresenta um receituário de como reformar o setor de educação para aumentar a eficiência e a equidade e reduzir o custo fiscal. Desse contexto, destacamos as que dizem respeito ao Ensino Fundamental e Médio.

[...] É possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio, sem comprometer o nível atual dos serviços prestados. Algumas opções de reforma para aumentar a eficiência nesses níveis de ensino encontram-se resumidas abaixo:

(i) permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se

---

<sup>15</sup> DEA refere-se ao método de **Análise por Envoltória de Dados** (DEA, do inglês *Data Envelopment Analysis*) utilizado pelo Banco Mundial. “[...] A Análise Envoltória de Dados (*Data Envelope Analysis*, DEA) é um método não paramétrico para estimar as fronteiras de produção. Segundo a metodologia DEA, desenvolvida formalmente por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), a eficiência é definida como a razão entre produtos (*output*) e insumos (*input*), e a fronteira representa o nível máximo de produtos que pode ser produzido com base nos insumos e tecnologias disponíveis. Os pontos de dados mais eficientes definem a fronteira, sem a necessidade de especificar uma forma funcional. A metodologia permite estimar as lacunas de eficiência (ineficiências) com base na distância da fronteira. A eliminação dessas lacunas permitiria que as unidades obtivessem produtos melhores com os mesmos insumos, ou os mesmos resultados com menos insumos.” (BM, 2017, p. 111).

os professores aposentados não forem repostos; no Ensino Médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB. Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem seria limitar a contratação de novos professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais; (ii) expandir e compartilhar experiências positivas de **gestão escolar que demonstraram bons resultados** em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. **A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação.** As escolas *charter* provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. **Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade.** No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (BM, 2017, p. 138, grifo nosso).

Destacamos alguns elementos presentes na PEC 95/2016, como também na Lei nº 13.415/2017, no que diz respeito a não contratação de professores, assim como na relação público-privado para o fornecimento de serviços de educação.

Em razão disso, podemos inferir que o Banco Mundial apresenta elementos examinados no relatório “Empregos e Crescimento: a agenda da produtividade” (2018), referente à ineficiência da educação quando se trata da formação da força de trabalho para atender às exigências do mercado de trabalho.

Assim como no relatório “Um Ajuste Justo do BM” (2017), este documento exhibe análises de impactos de políticas que incentivem a produtividade no Brasil, propondo um receituário de reformas políticas para o aumento da produtividade, de forma que “[...] com as políticas certas, a democracia capitalista pode trazer benefícios para todos, não apenas aos ricos. Precisamos usar a concorrência – e todo seu poder – em benefício das classes média e trabalhadora.” (BM, 2018a, p. 6).

Há, pois, uma associação direta com a teoria do “Capital Humano”. Nesse sentido,

[...] a base teórica do capital humano como vetor de crescimento econômico, Schultz (1961) avaliou que o aperfeiçoamento e a qualificação dos indivíduos advindos do investimento em educação promoveriam incrementos na produtividade do trabalho e do lucro dos capitalistas. Desse modo, a inserção do capital humano nos modelos de crescimento econômico endógeno seria um elemento-chave para o entendimento da dinâmica econômica de longo prazo, pois, até então, esse fenômeno era elucidado somente pelo prisma do capital natural e do capital construído existente entre regiões e países. (CHAVES; CORREA SILVA; CARVALHO SILVA, 2019, p. 52).

A afirmação do Banco Mundial, no que diz respeito às proposições de reformas políticas educacionais, apesar de sustentarem que o sistema educacional brasileiro avançou em relação à ampliação do acesso à educação, o diagnóstico resulta na reforma do Ensino Médio com uma formação que dê conta da formação de sujeitos na condição de humanos explorados, trata da formação escolar dos trabalhadores como se fossem um estoque de capital humano. Assim, notamos a voracidade do capital por produtividade, pois o diagnóstico apresentado pelo BM é de que, “[...] apesar da grande ampliação do acesso à educação (e, portanto, do estoque de capital humano) no Brasil, a qualidade do sistema de educação e capacitação profissional ainda é relativamente baixa, o que reduz a produtividade do Brasil.” (BM, 2018, p. 68).

Ancorados nas análises de Mézáros (2011), é possível inferir que

[...] os seres humanos apenas podem se encaixar na maquinaria produtiva do sistema do capital como engrenagens do mecanismo geral, suas qualidades humanas devem ser consideradas obstáculos à eficácia ótima de um sistema que tem suas próprias lógica e medida de legitimação. (MÉSZÁROS, 2011, p.615).

Neste contexto, o BM indica que os retornos dos investimentos em educação, no Brasil, são irrisórios, quando considera que existem distorções de capital humano e no mercado de trabalho, asseverando que são gastos ineficientes. Assim, expressa que

[...] isto ocorre, em parte, porque o trabalho é mal alocado e – ainda mais importante – porque o capital é mal alocado; isso impede que o capital humano seja utilizado da melhor forma possível. Outro motivo é a baixa qualidade dos investimentos em educação: apesar do aumento do montante investido por aluno, a qualidade dos resultados da educação no Brasil continua muito baixa [...]. (BM, 2018, p. 64).

Destacamos que

[...] precisamos compreender que a suposta inadequação da política educacional, expressa como a produção capitalista reproduz suas necessidades, a educação, como mediadora das exigências ocupacionais e técnicas, produz a “desvinculação” do mundo do trabalho, toda vez que as relações de trabalho e de racionalização das formas de produção, exigem que se gerem novas predisposições psíquicas e sociais às mudanças impostas pela reestruturação produtiva em curso. (DEITOS, 2000, p. 43).

Do conjunto de argumentações sobre a ineficiência da educação e da inadequação no investimento, o Banco afirma em suas justificativas que a educação, no Brasil, tem um currículo inadequado para atender a agenda de crescimento da produtividade, pois

[...] o foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do Ensino Médio perdeu a relevância são algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica. Além disso, o atual sistema também parece contribuir para a persistente desigualdade econômica: alunos das escolas públicas têm dificuldade em progredir para o ensino superior, pois concorrem por vagas em universidades públicas gratuitas com alunos mais bem preparados egressos de escolas particulares. (BM, 2018, p. 64).

Ancorados nesses dois elementos fundamentais, norteados por interesses econômicos e políticos, a reforma neoliberal orienta e apoia o sistema educacional brasileiro.

Recentemente, foram introduzidas reformas no Ensino Médio que visam melhorar os resultados da educação. Em 2017, o Governo Federal aprovou a reforma do Ensino Médio, incluindo a introdução de um currículo com base em competências (Reforma do Novo Ensino Médio)

e a ampliação do modelo de Escola de Tempo Integral (programa ETI). O novo currículo do Ensino Médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes. As experiências do México e de outros países da OCDE - como Portugal e Polônia – mostram que um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. (BM, 2018, p. 64).

O processo educativo, pensado pelo sistema capitalista, define qual tipo de educação está adequado aos princípios do sistema, resultando na alienação dos trabalhadores, os quais são fortalecidos nas contradições do Capital.

Segundo as análises do BM, ao examinar os impactos das políticas que visam a promover o crescimento da produtividade, quando “[...] os trabalhadores produzem mais a cada dia de trabalho – ou levam menos tempo para realizar as mesmas tarefas – a empresa fica mais competitiva” (BM, 2018 a, p.9), levando a empresa a vender mais. Por isso, a necessidade de alinhar a formação das competências necessárias ao mercado de trabalho e realizar “[...] reformas políticas de apoio às empresas e reorientar as políticas voltadas para o mercado de trabalho, a fim de ajudar na adaptação dos trabalhadores.” (BM, 2018a, p. 15).

Harvey (2018, p. 36), nesse contexto, explica que

[...] os capitalistas pagam aos trabalhadores o valor da sua força de trabalho e os usam para produzir mais valor do que eles recebem pela venda de sua força de trabalho por determinado período. Repare que a base da produção e da apropriação de mais-valor está na exploração da força de trabalho vivo no processo de produção, não no mercado [...]. Elevação na produtividade reduz o valor das mercadorias necessárias para a reprodução do trabalhador. Isso significa que o valor da força de trabalho diminui (assumindo-se que o padrão de vida é constante), deixando uma quantia maior de mais-valor para o capitalista.

Justificado na necessidade de apoiar as políticas complementares que estabeleçam o ajuste dos trabalhadores às empresas, e a necessidade de atualizar as competências dos trabalhadores, o receituário indica que a melhoria do sistema educacional brasileiro é um componente fundamental na agenda da produtividade.

A economia brasileira é componente do processo da globalização mundial onde,



[...] o desenvolvimento econômico é um dos principais objetivos nas agendas das nações. É do interesse de qualquer país registrar crescimento econômico elevado e sustentado ao longo do tempo e, naturalmente, obter as benesses que o crescimento da economia possibilita, como aumento da qualidade de vida da população e da inovação tecnológica. De maneira tradicional, os fatores apontados para o desempenho da economia são o trabalho, o capital físico e os recursos financeiros e naturais, os quais, quando combinados, permitem a geração da produção de bens e serviços. Do ponto de vista econômico, o investimento em capital humano é a aplicação de recursos de tempo, financeiro, entre outros esforços, para conseguir um aumento da produtividade. (CHAVES; CORREASILVA; CARVALHO SILVA, 2019, p. 50).

A atenção à questão da produtividade justifica-se pelo que o BM entende como produtividade que

[...] é um indicador de eficiência técnica que demonstra como as empresas, indústrias (grupos de empresas no mesmo mercado de produtos), setores (grupos de indústrias) ou o país transforma insumos medidos na produção de bens e serviços. As duas medidas de produtividade mais comuns são: a produtividade do trabalho (PT) e a produtividade total dos fatores (PTF). Embora esses dois conceitos sejam relacionados, eles são, de fato, distintos. (BM, 2018, p. 8).

Portanto, “[...] a produtividade é a medida do grau de eficiência de uma empresa, indústria, ou país ao utilizar seus ativos já existentes” (BM, 2018, p. 3). Assim sendo, quando o estudo do Banco indica a necessidade da adequação da formação da força de trabalho ao mercado é por entender que a “produtividade do trabalho”,

[...] trata-se, portanto, da medida da quantidade de riqueza gerada por cada trabalhador. Ela é determinada pela quantidade de capital e de outros insumos não relacionados ao trabalho disponíveis para os trabalhadores, bem como pela eficiência do uso de tais insumos. (BM, 2018, p. 8).

A análise de Harvey (2013, p. 84) indica que “[...] a busca incessante pelo maior valor relativo aumenta a produtividade do trabalho ao mesmo tempo em que desvaloriza e deprecia a força de trabalho. Portanto, a escola sofre as determinações

do conflito de interesses e tomá-la como elemento central justifica-se na necessidade de articular a educação escolar enquanto meio para manutenção do modo de produção, considerando que a escola oferece elementos formativos necessários para a qualificação da força de trabalho como requisito fundamental para o processo de produção. Assim sendo,

[...] os capitalistas individuais podem acelerar sua própria acumulação relativa à média social. Isso então explica por que o capitalista “cuja única preocupação é a produção de valor de troca, esforça-se continuamente para diminuir o valor de troca das mercadorias”, aumentando a produtividade do trabalho. (HARVEY, 2013, p. 83).

É nesse contexto, impregnado de estratégias políticas para as reformas políticas educacionais brasileiras que se incorpora, também o relatório “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” (2018), este é “[...] centrado na avaliação dos principais desafios em termos de competências e empregabilidade que os jovens brasileiros enfrentam para conseguir maior empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BM, 2018b). O documento parte da premissa de que o Capital Humano é um determinante potencial da produtividade e do crescimento econômico de um país.

Também é necessário destacar o enfoque dado à Teoria do Capital Humano. Saviani (2000) destaca que, a partir dos anos 1960, com o surgimento da teoria do capital humano, a educação é tida como fator decisivo [...] “para o desenvolvimento econômico” (SAVIANI, 2000, p. 151), pois a teoria estabelece uma estreita “ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho.” (SAVIANI, 2000, p. 151).

Na medida em que as proposições se ampliam, convergem na sustentação teórica de que existem ineficiências nas políticas educacionais e nos gastos públicos, assim como recomendam e orientam a adequação do sistema educacional para a formação da força de trabalho com base em competências para que os trabalhadores tenham as competências necessárias para atender ao mercado de trabalho e para elevar o potencial da produtividade do Brasil. Conforme Frigotto (2011, p. 12) analisa,

[...] daí emergem as orientações dominantes que o empresariado disputa no âmbito das políticas para escola pública para uma educação cada vez mais restrita e mercantil. No contraponto, [...] a ideologia do capital humano atualiza-se por novas noções que agudizam o ocultamento da perda de direito ao emprego, precarização, exploração e novas formas de expropriação do trabalhador e de adequação do conhecimento, cultura e formação ao que serve ao mercado e à acumulação de capital. Trata-se das noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo e capital social.

Tornando imperativo ao sistema escolar a necessidade de adquirir competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se imprescindível para o desenvolvimento do capital no Brasil a promoção de políticas que favoreçam os mecanismos formativos para o incremento da produtividade para criar as condições de competitividade e diminuir o custo da força de trabalho e gerar aumento de lucro.

O BM afirma que existe diferença entre conhecimento e competência, destacando a diferença entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego. Destaca que o conceito de “competências” pode apresentar grande diversidade, com categorias tais como competências cognitivas, socioemocionais e técnicas. “Uma pessoa eficiente e bem capacitada em uma determinada profissão terá, além de conhecimentos, competências nos três aspectos.” (BM, 2018, p. 9). Consequentemente, cabe à educação escolar desenvolvê-las. Na visão do Banco Mundial, isso significa educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a amenizar os desafios lançados no contexto mundial, onde a produtividade do capital humano equivale a capital de trabalho e o aumento da mais-valia<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> PALUDO, C. Materialismo histórico dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In CÊA, G.; RUMMERT, S. M., GONÇALVES, L. (Orgs): **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande do Sul: Ed: da FURG, 2019, p. 60-82. É a mais valia o mecanismo que explicita a produção social da riqueza e o seu acúmulo por poucos, os proprietários dos meios de produção. Ela consiste no tempo de trabalho, efetivamente realizado pelos trabalhadores, e não pago pelos compradores da força de trabalho.

Conforme se observa nas políticas de reforma do sistema educacional brasileiro, vários dos termos citados acima aparecem de forma implícita nas propostas de leis e documentos que emergem nas reformas das políticas educacionais do Governo Temer.

No caso do currículo, o Banco Mundial apresenta várias justificativas na argumentação para a efetivação da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e, mais especificamente, a Reforma do Ensino Médio, que direcionam à reforma do currículo via BNCC para o Ensino Médio. Nessa direção, o documento aponta:

*Las inversiones más significativas que pueden hacer las personas, las empresas y los Gobiernos con respecto a La naturaleza cambiante del trabajo se relacionan con la mejora del capital humano. Para sobrevivir económicamente se requiere un nivel básico de capital humano, como conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética<sup>17</sup>. (BM, 2019, p. 11).*

Assim como aponta o relatório, é visível, também, a necessidade de manter os adolescentes na escola. Nesse contexto, o documento explana:

Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho. (BM, 2018b, p. 21).

Neste sentido, caberia à formação escolar dos adolescentes, baseada nas competências socioemocionais, tornarem esses sujeitos resilientes, assim como mantê-los na escola, resilientes às exigências do mercado de trabalho, o que os tornariam responsáveis pelo seu desemprego, ou seria essa uma medida de contenção social, uma vez que, possivelmente, não haverá emprego para todos. Ou, ainda, podemos-nos

---

<sup>17</sup> Nossa tradução: Os investimentos mais significativos que as pessoas, as empresas e os Governos podem fazer com respeito à natureza transformadora do trabalho relacionam-se com a melhoria do capital humano. Para sobreviver economicamente se requer um nível básico de capital humano, como conhecimentos elementares de leitura, escrita e aritmética.

perguntar: Essas duas condições fazem parte do mesmo processo de formação e produção?

Os relatórios são muito claros na defesa de que se trata de uma educação preocupada com a formação para atender às exigências do mercado de trabalho. Na relação dialética, as reformas educacionais objetivam um projeto de sociedade com o esforço para formar a força de trabalho em

[...] competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2016, p. 81-82).

Isso se dá desta forma para que atendam às demandas do mercado de trabalho, para enriquecer e manter a dominação das forças hegemônicas, considerando que,

[...] se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores e responder a elas, as mentes jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las. Assim como o envelhecimento da população, isso transfere o peso da urgência da agenda jovem do objetivo de inclusão social para o da produtividade e do crescimento econômico. Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital. Dado que o jovem de hoje será, amanhã, o trabalhador na faixa etária mais produtiva, a atenção deve voltar-se não apenas para as competências fundamentais desenvolvidas mais cedo na vida, mas também para a aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação. (BM, 2018, p. 9).

O quadro abaixo apresenta um explicativo sobre o que a instituição internacional considera enquanto competências para que o Brasil, por meio de políticas de competências e empregos para os jovens no Brasil, precisa “construir, sustentar e implantar seu capital humano para elevar a produtividade.” (BM, 2018, p. 10):

**Figura 3 - Conceitos das competências: cognitivas, socioemocionais e técnicas**



Fonte: Banco Mundial, Relatório “Competências e empregos: uma agenda para a juventude” (2018, p. 10).

Frente ao exposto no quadro acima, indagamo-nos se o chamado “Novo” Ensino Médio (Lei 13.415/2017), portanto, seria a base para o direcionamento da oferta e da necessidade de promoção da formação da força de trabalho em competências socioemocionais, cognitivas e técnicas, como requisitos para o aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico do Brasil.

Isso posto, fica explicitada a relação direta da Reforma do Ensino Médio com as demandas do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho, os quais

emergem da articulação da visão burguesa e do entendimento de que a educação deve desenvolver competências que atendam às demandas dos empregadores. Assim, cabe destacar que,

[...] desta forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

Contrariamente aos elementos pontuados por Frigotto (2011), no que tange ao trabalho como relação social fundamental da existência humana, o relatório “Competências e empregos” (2018), indica ainda três fatores para suscitar a análise de que a educação não está adequada ao crescimento da produtividade, tais como: “[...] uma demanda por mão de obra fortemente distorcida e com um viés para procurar mão de obra não qualificada, a baixa qualidade do sistema educacional e percepções incorretas sobre o real retorno da educação.” (BM, 2018, p. 21).

Segundo o Relatório, essa falta de adequação da educação leva ao desengajamento dos jovens com a escola e com o mercado de trabalho, pois não estão adquirindo as competências necessárias para a formação de trabalhadores competitivos. Uma vez que, segundo expressa o Banco Mundial (2018, p. 21), “a baixa qualidade da educação fornecida pelas escolas, somada à desinformação sobre seus retornos, provavelmente, reduz os incentivos individuais para investir em capital humano (na escola ou no trabalho).” Evidentemente, para a sociedade “[...] os avanços na produtividade são considerados *a priori* bons e desejáveis.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 637). O autor, nesse sentido, comenta ainda que

[...] em todas as formas de sociedade, a produtividade está indissoluvelmente associada ao tipo de utilidade e à utilização compatível com as práticas produtivas dominantes daquela sociedade. Naturalmente, o mesmo vale para a ordem social capitalista. Dadas as limitações e contradições estruturais desta ordem social universalmente mercantilizadora, orientada para o lucro, o escopo de sua produtividade

é desesperançosamente limitado – e sua direção, além de certo ponto do desenvolvimento histórico em andamento, radicalmente pervertida – pelo modo no qual as demandas da expansão do capital praticamente definem o critério de “utilidade” ao qual tudo deve se conformar. (MÉSZÁROS, 2011, p. 620).

Entendemos que os relatórios do BM fazem parte de um projeto de ordem capitalista, de tomada de direitos da classe trabalhadora, e evidenciam as contradições tais como a dominação, a exploração e a destruição da possibilidade de emancipação humana. É nesse processo social, fundamentado em pressupostos ideológicos, teóricos, políticos e financeiros neoliberais, que a educação é dirigida e suas políticas são implementadas.

O relatório “Competências e empregos” (2018) analisa, de forma positiva, a homologação da Lei nº 13.415/2017 e indica outras proposições para sua implementação. Entre elas destacamos o enunciado abaixo exposto:

A boa notícia é que o Governo e as partes interessadas estão empenhados em adotar soluções para esses problemas de desempenho do sistema educacional [...]. Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, **manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso** e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho. [...] examina reformas críticas de recursos humanos para professores e diretores de escola no Ensino Médio que dão suporte à elevação de sua qualidade e motivação. Analisa também as políticas complementares necessárias para enfrentar mais agressivamente os desafios dos ciclos de estudo não concluídos e do abandono escolar no Ensino Médio. (BM 2018, p. 21, grifo nosso).

Cabe, porém, questionar qual o objetivo de manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso. Estaria a reforma do ensino médio realizando a contenção dos jovens, pela falta de empregos disponíveis no mercado de trabalho, desta forma visando à questão da contenção de outras demandas sociais como o desemprego e a violência, desempenhando a função de controle social<sup>18</sup>? (CUNHA, 1979).

---

<sup>18</sup>Ver CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.



Num certo sentido, poderíamos afirmar, então, que a reformado Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017, estaria a serviço dos interesses hegemônicos, considerando que seus propósitos estão alinhados aos interesses imediatos e mediatos do processo de produção e de controle social. Ao mesmo tempo, consideramos a afirmativa de Newton Duarte (2016), para inferir que,

[...] quanto mais às ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. [...] à medida que a escola foi universalizando-se, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximaram as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista. (DUARTE, 2016, p. 27).

O relatório conclui que, para que ocorra o desenvolvimento das reformas educacionais no Brasil,

(1) as políticas deveriam investir mais em intermediação de mão de obra e serviços de procura de emprego, ferramenta eficaz e de baixo custo; (2) é necessária uma nova ênfase na construção de competências socioemocionais e aprendizagem na prática, não apenas em conceitos acadêmicos; (3) é preciso dar mais atenção a políticas complementares relativas a empreendedorismo, tanto em aspectos de capacitação quanto de financiamento (2018). (BM, 2018 p. 35).

Conforme se observa, essas recomendações incidem sobre as reformas das políticas públicas educacionais com orientações que foram solicitadas pelo governo federal, as quais estão sendo implementadas pelos Estados. Isso se dá na perspectiva da lógica do capital. Nela a qualificação da força de trabalho se dá pelo viés do modo de produção capitalista, com a formação de um exército reserva de mão de obra a ser explorada, sustentados pelas forças hegemônicas pelo processo de produção e acumulação do capital, atribuindo ao trabalhador a responsabilidade pela sua empregabilidade e sua qualificação. Frente a isso, fica claro que

[...] a concepção sistêmica de Estado, para os organismos internacionais, agentes destacados dos países hegemônicos no cenário capitalista mundial, não significa uma tímida atuação estatal ou fraca

munição legal e institucional das relações sociais e econômicas. (DEITOS, 2011, p.123).

Como forma de fortalecer a capacidade do Estado, desde que adotem as políticas adequadas, as afirmativas do Banco Mundial (2018) indicam a que: as propostas do Banco Mundial visam aos pobres e aos jovens, e garantir que o Brasil consiga se tornar um país rico antes que o imperativo do envelhecimento natural da população torne o enriquecimento do país ainda difícil.

Ao se abordar as premissas do Banco Mundial, apresentou-se um recente documento chamado de “Notas de políticas públicas - Por um ajuste justo com crescimento compartilhado<sup>19</sup>”, publicado em 2018. Esse compreende 15 notas políticas públicas, que apontam o diagnóstico do Banco Mundial para os candidatos à presidência, com os principais desafios de desenvolvimento econômico e social do Brasil e propõem um possível caminho para enfrentá-los.

As proposições e as condicionalidades apresentadas para o Estado brasileiro, nas Notas Públicas, indicam que o Estado deve

[...] restaurar a sustentabilidade das finanças estaduais, a rigidez fiscal resultante dos gastos obrigatórios com saúde e educação e os generosos pagamentos de salários e aposentadoria precisam ser reduzidos. Para evitar uma crise sistêmica, o governo federal deve fornecer não apenas alívio da dívida, mas também liquidez de curto prazo para aqueles estados que estejam dispostos a fazer ajustes estruturais. (BM, 2018, Nota 03).

Do mesmo modo, o BM expõe alguns elementos centrais na “Nota 09 - Propostas Para Realinhar As Políticas De Educação - Superando a crise de aprendizagem com equidade” (2018) sobre as proposições para melhoria do desenvolvimento econômico. Os argumentos apresentados estão relacionados à afirmativa de que aos resultados da aprendizagem, no Brasil, são fracos em relação aos países pares, baseados em parâmetros e comparações internacionais.

---

<sup>19</sup> BANCO MUNDIAL. Notas de políticas públicas - Por um ajuste justo com crescimento compartilhado, 2018. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brazil-policy-notes#educacao123>. Acesso em: 06 jul. 2020.

Nesse sentido, expressa que “[...] embora o acesso à educação tenha melhorado, o progresso dos resultados de aprendizagem tem sido limitado”, bem como “[...] o desempenho do Brasil em matemática no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é baixo em comparação com seus pares regionais e estruturais, e membros da OCDE.” (BM, 2018).

O Banco Mundial declara que o fato do Brasil aumentar o gasto público e ter uma significativa redução de matrículas em todos os níveis de ensino, resultou em “ineficiências significativas”. Ainda apresenta a proposta de que as escolas públicas do Brasil poderiam apresentar desempenho 40% maior com menos recursos, focalizando a gestão nos resultados da aprendizagem e qualidade do ensino. Nesse mesmo documento, apresentam-se alguns itens enquanto barreiras para atingir melhores resultados na aprendizagem, são eles:

Acesso e qualidade insuficiente no Desenvolvimento na Primeira Infância -DPI (0 a 3 anos), que tem um impacto importante nos níveis posteriores de educação em termos de retenção e qualidade de aprendizagem; baixa qualidade do ensino devido a: baixa qualidade da formação inicial; uso inadequado das avaliações dos alunos para embasar práticas pedagógicas e formação continuada de professores; a carreira do professor e os incentivos salariais estão desconectados do desempenho; baixo apoio e responsabilização do professor; esquemas de transferência de educação disfuncional que são desvinculados dos resultados da educação e estão aquém de alcançar a equidade regional (nacional e dentro dos estados); baixa relevância dos currículos no Ensino Médio, que estão desconectados das necessidades do mercado de trabalho e não contribuem para a motivação dos estudantes; governança e prestação de contas ineficazes que não recompensam o desempenho; baixa capacidade institucional dos estados e municípios na administração de seus sistemas educacionais; rigidez orçamentária que gera incentivos negativos para o controle de custos e, assim, incentiva a ineficiência. (BM, 2018, Nota 09).

Ao partir da perceptiva de que a gestão dos gastos com a educação no Brasil é ineficiente, a Nota Política 9, assevera que “[...] uma prioridade central é garantir que a BNCC e a reforma do Ensino Médio sejam implementadas com sucesso.”(BM, 2018).

Notamos, pois, que o sistema capitalista, o grande capital, por intermédio dos organismos nacionais e internacionais, orienta e interfere nas políticas educacionais, assim como, indica a questão do financiamento externo, pois, quanto aos recursos para

a implementação da Reforma do Ensino Médio, o Banco Internacional de Desenvolvimento – BIRD/BM – já celebrou o acordo para o projeto de financiamento de 250 milhões de dólares para dar suporte financeiro às Secretarias Estaduais na adesão ao Novo Ensino Médio.

O financiamento do intitulado “Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio” e a política de financiamento serão abordados com maior ênfase na próxima seção deste estudo.

A análise desenvolvida nesta seção procurou evidenciar, na linha de argumentação do Banco Mundial, as recomendações, proposições e orientações dos documentos que se incorporam à Reforma do Ensino Médio, proposta na Lei 13.415/2017.

Em relação à formação da força de trabalho, na última etapa da Educação Básica, podemos concluir que o Banco sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos jovens no mercado de trabalho para elevar a produtividade e o desenvolvimento econômico do país. Assim como evidencia, também, que o capital humano, ou seja, a força de trabalho dos jovens e suas competências, devem sofrer intervenções por meio de políticas públicas, como feito pela Lei 13.415/2017, de forma que o sistema educacional ofereça capacitação com base em competências para aumentar a eficiência do mercado de trabalho e alinhar a força de trabalho às demandas dos empregadores.

O Banco recomenda que a Educação Básica e o desenvolvimento de competências devem atender às demandas dos empregadores, “[...] portanto, a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do Capital Humano do Brasil e determina, criticamente, as perspectivas da produtividade e inclusão” (BM, 2018b, p. 9), colocando como finalidade da Educação Básica, representada pela etapa do Ensino Médio, a preparação dos jovens para atender às demandas do setor produtivo. Segundo o Banco, isso pode conferir ao sistema educacional brasileiro maior eficiência, aproximando-o, assim, dos países da OCDE.

Para o capitalismo, interessa um trabalhador formado com base em competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, resilientes ao ponto de tornarem

os trabalhadores jovens capazes de lidar com as demandas do mercado de trabalho, com o desemprego e com a informalidade, sem acarretar prejuízos ao sistema produtivo. Isso, ao contrário, faz-lhes capazes de elevar a produtividade, independentemente, do nível de exploração e alienação postas pelo modo de produção. Assim se estabelece a relação capital – trabalho na essência da política educacional brasileira.

Para uma compreensão ainda mais ampla da situação, a seguir, dedicamo-nos à análise das políticas de financiamento adotadas pelo órgão mundial, a fim de que alcancemos uma visão mais aprimorada das implicações que tal ação demanda.

## **4 A IMPLEMENTAÇÃO DA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO**

Esta seção tem como objetivo principal discutir sobre as políticas de financiamento externo para a implementação da Reforma do Ensino Médio e as condicionalidades expressas no contrato de empréstimo do Ministério da Educação com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD/BM, bem como os desdobramentos da política de financiamento do Novo Ensino Médio no Ministério da Educação - MEC e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

Para fazer a análise das políticas de financiamento externo para a implementação da Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017, e as condicionalidades expressas no contrato de empréstimo com o Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer, elencamos os documentos “Relatório 120606 REV Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental – Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio – Programa por resultados, do Banco Mundial” (2017) e o “Acordo de Empréstimo” firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, assim como os documentos elaborados pelo MEC para implementação do Programa e o desdobramento da política de Fomento à implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, no Estado do Paraná.

Ressaltamos que, ao selecionar as fontes, temos ciência de que os contextos atuais das políticas educacionais brasileiras incorporam a lógica das políticas pensadas globalmente. No entanto, não queremos incorrer em análises equivocadas, pois

[...] considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas. Situaríamos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais. (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 114).

Desse modo, compreendemos que o processo de financiamento externo para políticas nacionais se realiza num processo de recíproco movimento. Ou seja, os interesses internos das forças, organizações, sejam sociais, econômicas e políticas articulam-se com interesses externos, numa dinâmica contraditória e articulada com os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional. Esse, por sua vez se expressa nas personificações em instituições, classes, frações, grupos e indivíduos.

Para a ampliação da visão que buscamos, nos próximos tópicos, tratados a partir de agora nas subseções a seguir, examinamos as condicionalidades financeiras que operacionalizam as proscricções normativas, curriculares e educacionais para o Ensino Médio.

#### 4.1 O FINANCIAMENTO EXTERNO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELO BANCO MUNDIAL

Nesta subseção, o objetivo principal é descrever a condicionalidade do projeto de obtenção de financiamento externo, celebrado entre a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento– BIRD, cujos recursos serão destinados ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Em tal situação devemos considerar que “o processo de financiamento externo engendra relações e determinações econômicas, políticas e ideológicas, nacionais e internacionais, alimentando as trocas comerciais e o processo de acumulação de capital.” (DEITOS, 2005, p. 207).

Conforme descrito na seção anterior, o Banco Mundial, além de engendrar o processo de acumulação de capital com receituários econômicos aos países periféricos, também oferece o financiamento externo, “[...] realizando o ajuste estrutural preconizado pelos organismos financeiros internacionais e pelos governos e classes dominantes nacionais que se materializam, se reproduzem e se beneficiam nesse processo.” (DEITOS, 2005, p. 207).

Desse modo, compreendemos que a operação de crédito externo representado pelo Acordo de Empréstimo para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio entre o Brasil e o BIRD faz parte da política de reformas educacionais articuladas pela correlação de forças nacionais e internacionais com vistas à agenda de crescimento e produtividade, via formação da força de trabalho, organizada e sistematizada pelos organismos nacionais e internacionais e viabilizada pelo Estado por meio de dispositivos legais e normatizações.

Nesse contexto, o Brasil, particularmente, tem atendido as condicionalidades operacionais requeridas pelo BM, enquanto agências financeiras multilaterais, sustentadas em diagnósticos, recomendações e pressupostos que indicam uma agenda de reformas estruturais no país das quais a reforma educacional torna-se elemento central para a formação da força de trabalho, com vistas ao desenvolvimento do capital humano e da capacidade produtiva. Nesse sentido, é importante compreendermos que

[...] o trabalho é referido às capacidades produtivas detidas pelos seres humanos a fim de executar atividades, especialmente econômicas. Assim, em muitas ocasiões, o fator de produção trabalho é referenciado como capital humano (Jones, 1996; Romer, 1990; Schultz, 1961). O capital humano é tão relevante na geração de riqueza que Schultz (1961, p. 16) escreveu que “as pessoas são um importante componente da riqueza das nações”. (CHAVES; CORREA SILVA; CARVALHO SILVA, 2019, p. 50).

A formulação da Lei da reforma do Ensino Médio foi justificada a partir da lógica das políticas por resultados em que os dados do IDEB e pesquisas do IBGE e PNAD foram cruciais para justificá-la:

Essa lei se baseou em um cenário que:

- em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em nível nacional (3,7), ficou abaixo da meta posta em marcha pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP para aquele ano (4,3) e nenhuma região do país alcançou sua respectiva meta;
- a porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que estavam na escola e a frequentavam, em 2015, era de 84,3% dessa população, consideravelmente aquém da universalização traçada na Constituição Federal;



- segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAID, 1 em cada 5 jovens entre 15 e 29 anos (20,3%) não frequentava escola no ensino regular e não trabalhava na semana de referência da pesquisa.<sup>20</sup> (BRASIL, MSF Nº 19, 2018, p. 1).

Tais dados estão expostos de acordo com a tabela abaixo. Na sequência segue a análise da mesma:

**Figura4 - Dados do IDEB 2017**

Ensino Médio															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.  
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: Disponível em:  
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4071922>\_Acesso em: 06 jul. 2020.

Com base nos dados apresentados na referida tabela, justificou-se a necessidade de implementar uma reforma no Ensino Médio brasileiro “abrangente, estruturada e inovadora em sua abordagem” (BRASIL, MSF Nº 19, 2018, p. 18), que não somente possibilite a superação das lacunas da aprendizagem, mas que capacite os jovens para atenderem as demandas profissionais futuras.

A política de financiamento externo do “Novo Ensino Médio”, homologado pela Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, define um conjunto de mudanças sobre a oferta dessa etapa da Educação Básica para as redes de ensino. Ela resultou no Acordo de empréstimo do MEC com o BIRD, no valor de 250 milhões de dólares, cujos recursos devem ser destinados ao “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio”, a tramitação do acordo de empréstimo no Senado Federal que se deu através da Mensagem nº 19, de 2018 (BRASIL, MSF Nº 19, 2018).

<sup>20</sup> Conteúdo extraído do Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB, (2018, p.1). Disponível em:  
<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>  
Acesso em: 23 nov. 2017.

O “Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral.” (CGU, 2019, p. 6).

Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização.

De acordo com o Parecer 11/2017 (2018, MEC) – parte integrante do avulso da MSF nº 19 de 2018 (BRASIL, 2018) na contextualização do Projeto –, a Lei nº 13.415/2017 tem como objetivo “[...] flexibilizar o currículo do Ensino Médio, visando tornar o ensino mais atrativo, articulado com as atuais necessidades do mundo do trabalho, passando também pela promoção da educação integral para melhoria da qualidade e redução do abandono.”<sup>21</sup> (BRASIL, 2018, MSF 19, p. 19).

Sobre a relação de custo benefícios, o Parecer 11/2017 (SEB/MEC), dispõe que o montante total do empréstimo será de US\$ 250 milhões, distribuídos em prazo de 5 anos e estruturado em dois componentes:

Componente 1 – Prevê a alocação de US\$ 221 milhões para o objetivo dual de apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio e fomento à implementação da modalidade de ensino em tempo integral; Componente 2 – totaliza a alocação de US\$ 29 milhões a serem destinados a assistências técnicas que visam fortalecer a capacidade institucional do MEC e das secretarias e distrital de educação, reforçando sua competência para a execução das atividades abarcadas no novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018, MSF 19, p. 108).

---

<sup>21</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB. Brasília, DF: MEC, Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em: 16 ago. 2019.

Cabe destaque o fato de que os dois componentes indicados no acordo de empréstimo possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar currículo, ou na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância.

O “Custo-Benefício” do Projeto prevê o aumento na conclusão do Ensino Médio de jovens com 19 anos, aumento das notas de IDEB dos estados na 3ª série do Ensino Médio e aumento na capacidade institucional dos estados.

O Parecer 11/2017 CGEI/DICEI/SEB/SEB (BRASIL, MSF Nº 19) justifica a escolha do empréstimo junto ao Banco Mundial com base no interesse econômico social da operação, uma vez que consideram que a equipe do Banco Mundial é altamente qualificada e com forte *expertise* em projetos de alta complexidade, por ter capacidade técnica e de referências internacionais. Isso, segundo o documento, otimiza os processos de contratação de assistência técnica, pois os métodos indicados pelo Banco fortalecerão a capacidade de execução do projeto com maior eficiência, bem como a vinculação do orçamento a resultados, conforme o Programa por Resultados – PforR, firmado com o Banco (BIRD) com o propósito de que, na transição de governo, não ocorra a descontinuidade da política pública, pois o acordo com o Banco induz à continuidade da reforma durante cinco anos (2018 a 2022).

De acordo com o Projeto de Resolução nº 24/2018, do Senado Federal, aprovado pela Comissão de Assuntos Econômicos, a operação de crédito deve ser realizada nas seguintes condições:

**Tabela 1: Resumo da Operação de Crédito**

I – devedor: República Federativa do Brasil;
II – credor: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD;
III – valor: até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América);

IV – modalidade: empréstimo flexível com margem fixa;
V – prazo de desembolso: o prazo final para os desembolsos encerrar-se-á em 31 de dezembro de 2023, salvo se o credor conceder extensão desse prazo após a anuência do Ministério da Fazenda;
VI – cronograma estimativo de desembolso: <ul style="list-style-type: none"> <li>• US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2018;</li> <li>• US\$ 59.000.000,00 (cinquenta e nove milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2019;</li> <li>• US\$ 56.000.000,00 (cinquenta e seis milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2020;</li> <li>• US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2021</li> <li>• US\$ 45.000.000,00 (quarenta e cinco milhões de dólares dos Estados Unidos da América) em 2022;</li> </ul>
VII – amortização: prestação única vencível em 15 de dezembro de 2037;
VIII – juros: calculados com base na taxa LIBOR de seis meses mais uma margem fixa de 1,65% (um inteiro e sessenta e cinco centésimos por cento) ao ano, a serem pagos em 15 de junho e 15 de dezembro de cada ano;
IX – conversão: o devedor poderá solicitar conversão de moeda e de taxa de juros em qualquer momento durante a vigência do contrato, conforme disposto contratualmente;
X – comissão de compromisso: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o saldo não desembolsado do empréstimo;
XI – taxa de abertura de crédito: 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) ao ano sobre o montante total do empréstimo, financiada com recursos da própria operação de crédito.

Fonte: Quadro: Elaborado pela autora, com base nos dados da MSF nº 19 de 2018, do Senado Federal.

As condições financeiras descritas no “Acordo de Empréstimo”, firmado entre o Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, nº 8812/8813-BR, de 24 de maio de 2018, estipulam que,

2.01. O Banco concorda em emprestar ao Mutuário, nos termos e condições estabelecidos ou referidos no Presente Acordo, a quantia de duzentos e cinquenta milhões de dólares (US\$ 250 milhões) para auxiliar no financiamento, dos quais: (a) a quantia de duzentos e vinte e um milhões de dólares (US\$) alocados ao Programa descrito na Parte 1 do Anexo 2 do presente acordo (**Programa**), que constitui parte integrante da Operação (**Empréstimo do Programa**); e (b) a quantia de vinte e nove milhões de dólares (US\$ 29 milhões) que serão destinados a Parte 2 do Anexo 2 deste Acordo (Projeto) [...] (BRASIL,MSF nº 19, 2018, p. 59).

Cabe destacar que os recursos do componente 1 serão utilizados para a cobertura de despesas com amortização ou encargos da dívida externa, conforme estabelecido na Lei 13.473/2017, Artigo nº 89, da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2017 (BRASIL, 2017, p. 114).

Os documentos oficiais do MEC e do BIRD estabelecem as condicionalidades e o cronograma de aplicação dos recursos de acordo com os subcomponentes. Na Tabela 2, que expomos abaixo. Estão explicitados os componentes e as atividades que cada um deles abrange, com os respectivos valores estabelecidos para cada um ao longo dos anos de duração do acordo assinado.

**Tabela 2: Cronograma de aplicação dos recursos do Acordo de Empréstimo**

Componente	US\$ milhões					
	Ano I	Ano II	Ano III	Ano IV	Ano V	Total
<b>Componente 1</b> – Implantação do novo Ensino Médio	<b>\$ 41,0</b>	<b>\$ 50,0</b>	<b>\$ 50,0</b>	<b>\$ 40,0</b>	<b>\$ 40,0</b>	<b>\$ 221,0</b>
<b>Subcomponente 1.1</b> – Apoio aos novos currículos do Ensino Médio	\$ 32,0	\$ 34,0	\$ 34,0	\$ 21,0	\$ 21,0	\$ 142,0
<b>Subcomponente 1.2</b> Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral	\$ 9,0	\$ 16,0	\$ 16,0	\$ 19,0	\$ 19,0	\$ 79,0
<b>Componente 2</b> – Assistência Técnica: Fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das secretarias estaduais e distrital de educação para implementação do novo Ensino Médio	\$ 4,0	\$ 6,0	\$ 6,0	\$ 7,0	\$ 6,0	\$ 29,0
<b>Total</b>	<b>\$ 45,0</b>	<b>\$ 56,0</b>	<b>\$ 56,0</b>	<b>\$ 47,0</b>	<b>\$ 46,0</b>	<b>\$ 250,0</b>

Fonte: Brasil, MSF, nº 19/2018, p.109). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em: 16 ago. 2019.

Quanto à execução financeira, o projeto do Acordo dispõe que serão utilizados recursos próprios do MEC/Governo Federal no valor 1.327 bilhões de dólares<sup>22</sup> e o recurso concedido pelo empréstimo com o BIRD no valor de 250 milhões distribuídos, conforme quadro abaixo.

**Tabela 3 Execução Financeira do Acordo de Empréstimo**

<b>Ano</b>	<b>Empréstimo</b>	<b>Contrapartida</b>	<b>Total</b>
2018	\$ 45.000.000,00	\$ 153.000.000,00	\$ 198.000.000
2019	\$ 56.000.000,00	\$ 235.000.000,00	\$ 291.000.000
2020	\$ 56.000.000,00	\$ 269.000.000,00	\$ 325.000.000
2021	\$ 47.000.000,00	\$ 333.000.000,00	\$ 380.000.000
2022	\$ 46.000.000,00	\$ 337.000.000,00	\$ 383.000.000
<b>TOTAL</b>	<b>\$ 250.000.000,00</b>	<b>\$ 1.327.000.000,00</b>	<b>\$ 1.577.000.000,00</b>

Fonte: Brasil, Secretaria do Tesouro Nacional –(MSF nº 19 de 2018, p. 31).

Tais recursos estão dispostos conforme cronograma de execução financeira, segundo seus componentes e subcomponentes, descritos abaixo:

**Tabela 4: Cronograma de execução Financeira**

	US\$					
	Ano I	Ano II	Ano III	Ano IV	Ano V	Total

<sup>22</sup> Com relação à contrapartida do Brasil – constante no acordo de empréstimo no valor de 1.327 bilhões de dólares, em 2018 – destacamos que o empréstimo se referia a R\$ 3,29 por dólar, ou seja, o valor corresponde hoje, em 03/07/2020, a mais de 7 bilhões de reais, conforme tabela abaixo:

Conversão do valor da contrapartida do acordo de empréstimo do Brasil com o BM/BIRD, para a Reforma do Ensino Médio			
<b>Ano</b>	<b>Valor da Contrapartida</b>	<b>Valor do dólar</b>	<b>total em reais</b>
2018	1327bilhões	R\$ 3,29	4.365.830.000 bilhões de reais
2020	1327bilhões	R\$ 5,32	7.060.303.500,00 bilhões de reais

Fonte: Disponível em: <https://economia.uol.com.br/cotacoes/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

<b>Componente 1 – Implantação do Novo Ensino Médio</b>	\$ 194.000.000 (\$ 41.000.000)	\$ 285.000.000 (\$ 50.000.000)	\$ 319.000.000 (\$ 50.000.000)	\$ 373.000.000 (\$ 40.000.000)	\$ 377.000.000 (\$ 40.000.000)	\$ 1.548.000 (\$ 221.000.000)
<b>Subcomponente 1.1 – Apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio</b>	\$ 37.000.000 (\$ 32.000.000)	\$ 51.000.000 (\$ 34.000.000)	\$ 51.000.000 (\$ 34.000.000)	\$ 56.000.000 (\$ 21.000.000)	\$ 60.000.000 (\$ 21.000.000)	\$ 255.000.000 (\$ 142.000.000)
<b>Subcomponente 1.2 – Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral</b>	\$ 157.000.000 (\$ 9.000.000)	\$ 234.000.000 (\$ 16.000.000)	\$ 268.000.000 (\$ 16.000.000)	\$ 317.000.000 (\$ 19.000.000)	\$ 317.000.000 (\$ 19.000.000)	\$ 1.293.000.000 (\$ 79.000.000)
<b>Componente 2 - Assistência Técnica: Fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das Secretarias Estaduais e distrital de educação para implementação do Novo Ensino Médio</b>	\$ 4.000.000 (\$ 4.000.000)	\$ 6.000.000 (\$ 6.000.000)	\$ 6.000.000 (\$ 6.000.000)	\$ 7.000.000 (\$ 7.000.000)	\$ 6.000.000 (\$ 6.000.000)	\$ 29.000.000 (\$ 29.000.000)
<b>Total</b>	\$ 198.000.000 (\$ 45.000.000)	\$ 291.000.000 (\$ 56.000.000)	\$ 325.000.000 (\$ 56.000.000)	\$ 380.000.000 (\$ 47.000.000)	\$ 383.000.000 (\$ 46.000.000)	\$ 1.577.000.000 (\$250.000.000)
* Os valores considerados são estimativas preliminares do total necessário para execução do projeto. Os valores entre parênteses são a parcela que será financiada pelo Banco Mundial.						

Fonte: SEB/MEC - (MSF nº 19/2018, p. 168).

Para o Financiamento externo, as condições financeiras de operação, acordados entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, foram as seguintes:

- a) valor do empréstimo: US\$ 250.000.000,00; b) valor da contrapartida: US\$ 1.327.000.000,00; c) juros: Libor 6m + 1,65%; d) comissão de abertura: 0,25%; e) comissão de compromisso: 0,25%; f) taxa de administração: não aplicável; g) carência: 5 anos; h) prazo total: 24,5 anos; i) demais custos: não aplicável (2017, STN, p. 1).

Como podemos verificar, o “Acordo de empréstimo” assume a forma de circulação de capital portador de juros. Isso quer dizer que assume o endividamento

público, aumentando a dívida externa do Brasil. Para Harvey (2018, p. 34), dívidas “[...] são reivindicações sobre a produção futura de valor.”

A “Comissão de Financiamentos Externos” – (COFIEEX) estima ainda que o custo efetivo da operação de empréstimo será de 4,36%a.a, com a duração de, aproximadamente, 13,87 anos, considerando a data de referência de 13 de julho de 2017 e as projeções de mercado para Libor 6m. (Nota Técnica nº 27/CODIP/SUDIP/STN/MF - DF).

Para a aprovação da operação de crédito, fez-se necessário constar nos autos do “Acordo de Empréstimo” o “Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio”, elaborado e aprovado pelo Ministério da Educação, do qual elencamos alguns elementos para análise. Ressaltamos que esse documento é parte integrante do “Acordo de Empréstimo”, celebrado entre o Brasil e o BIRD.

O Projeto apresenta argumentos e justificativas compatíveis com as recomendações descritas nos relatórios do Banco Mundial, expostas no capítulo anterior, como, por exemplo, a análise da situação do Ensino Médio no Brasil em relação aos países da OCDE, afirmando que o Brasil apresenta um “nível de qualidade muito abaixo”. Essas justificativas dão conta de que os índices baixos do PISA e do IDEB estão aquém das metas que o Ensino Médio brasileiro deve alcançar até 2022 em relação aos índices da OCDE, assim como a necessidade de adequar a questão de distorção idade/série de conclusão da Educação Básica.

Do mesmo modo que os relatórios do BM, o MEC declara, em seu projeto, que a qualidade da educação é determinante da produtividade do trabalho, e um dos principais “motores do crescimento econômico” (MEC, 2017, p. 5).

Nesse sentido, a análise proposta pelo Projeto do MEC afirma que, por mais que a produtividade possa não ser objetivo único da educação, “[...] não pode ser desvinculada da escolarização. Intuitivamente, espera-se que, frente ao aumento da escolarização, haja um ganho de produtividade.” (MEC, 2018, p.18).

Em comparação com outros países, “[...] seja da América Latina ou do resto do mundo, a grande evolução da escolaridade média no Brasil não apresentou correlação positiva com a produtividade média do trabalho.” (MEC, 2018, p. 18).



O Projeto de apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, indica que um dos desafios para a superação da baixa qualidade e da baixa escolarização no Brasil, possivelmente, seja o descolamento entre a produtividade média do trabalho e a escolarização “[...] essa situação é preocupante, ameaça o desenvolvimento do país e a sustentabilidade dos investimentos públicos na educação.” (MEC, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, o documento apresenta a necessidade de superação desses desafios com a implementação da BNCC, “deixando de ter 13 disciplinas mandatórias e passa a contar com apenas 3”, (Português, Matemática e Inglês) que, por sua vez, deverão guiar a implementação dos currículos e dos objetivos de aprendizagem.

Também se expressa nesse documento a flexibilização da estrutura do Ensino Médio, incluindo o formato dos itinerários formativos por áreas do conhecimento ou pelo da educação profissional e técnica, além disso, com ampliação da carga horária de 4 para 5 horas aula por dia , e para 7 horas no formato do EMTI (MEC, 2018).

Desse modo, o projeto apresenta a falsa ilusão de que os jovens serão protagonistas e terão autonomia para escolher o itinerário conforme seus “sonhos e vocações”. No entanto, há que se considerar a dificuldade dos estados e das escolas em reorganizarem os sistemas de ensino para atender este formato, sendo que a Lei 13.415/2017 prevê a possibilidade das escolas oferecerem apenas dois e, em alguns casos, apenas um dos itinerários em cada escola, levando em conta o número de estudantes e a infraestrutura. Da mesma forma, a ampliação da carga horária interfere diretamente nas questões de sobrevivência dos jovens trabalhadores. Resta-nos a questão: como o Novo Ensino Médio irá estimular o protagonismo e a autonomia, dos jovens nessas condições?

As justificativas do MEC indicam que essas medidas terão como consequência a redução das taxas de abandono e evasão escolar. “Com isso, o EM pode se aproximar mais da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho.” (MEC, 2017, p. 19).

Dessa forma, a Gestão do MEC descreve que o Projeto estabeleceu diretrizes gerais, como forma de responder ao que supõem ser melhorias de aprendizagem, o que corresponde: “(i) o aumento da produtividade para crescimento sustentável; e (ii) a sustentabilidade financeira do investimento público na educação” (MEC, 2017, p. 21). O

governo identificou como diretrizes para esse contexto os seguintes aspectos apontados abaixo:

1. universalizar o atendimento no Ensino Médio; 2. elevar a aprendizagem e a permanência no Ensino Médio; 3. expandir as matrículas em tempo integral no Ensino Médio; 4. reduzir as desigualdades regionais e sociais nos resultados educacionais; 5. criar e aprimorar mecanismos de responsabilização, pactuação de resultados e cooperação entre os entes federados, de forma a elevar a eficiência dos investimentos públicos em educação. (MEC, 2017, p. 21).

Tais diretrizes indicam que o Projeto está alinhado às recomendações do Banco Mundial, enquanto agente financeiro e salva guardadora da competência técnica, enquanto equipe altamente qualificada para consultorias, estudos e avaliações por meio de assistência técnica e da *expertise* do BM em projetos de alta complexidade. A escolha do Banco Mundial também faz referência aos termos explícitos nos documentos do MEC, no que diz respeito ao aumento da sustentabilidade das ações e eficiência dos gastos.

Após a aprovação do “Acordo de empréstimo”, o Banco Mundial publicou, em 2017, o relatório “Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental – Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio – Programa por resultados, do Banco Mundial”, tendo em vista a abordagem de gerenciamento de riscos e o “Programa por Resultados”, juntamente à assistência técnica com o objetivo de fortalecer e capacitar as Secretarias Estaduais de Educação do Brasil para implementar o “Novo Ensino Médio” e aumentar o IDEB das escolas em tempo integral. Frente à cooperação estabelecida, o órgão expressa:

Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil”, **disse Martin Raiser, diretor do Banco Mundial para o Brasil**. A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo.<sup>23</sup> (BM, 2018, s/n, grifo do autor).

---

<sup>23</sup> **COMUNICADO À IMPRENSA Nº 2018/090/LAC - Disponível em:** <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 7 set. 2018.

Para o Banco Mundial, a reforma do Ensino Médio ajudará a reduzir as desigualdades dos resultados educacionais, aumentando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio do resultado das avaliações em larga escala enquanto sinônimo de qualidade da educação. Desta forma, para além das questões indicadas pelo BM sobre a necessidade de “construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo” (BM, 2018), precisamos questionar: O mercado de trabalho terá vagas de trabalho, empregos, para atender a esse exército de reserva de capital humano?

O Programa de Implementação do BM, via financiamento do “Projeto de Investimento”, compreende duas áreas de resultados: na primeira se estabelece a reforma curricular - BNCC e os “itinerários formativos”, conforme relatado no fragmento destacado a seguir:

O Programa contribuirá para a concepção e implementação dos itinerários formativos flexíveis dentro da base curricular. Em segundo lugar, o Programa contribuirá para uma mudança nas práticas pedagógicas em relação às competências, melhor uso do tempo e habilidades socioemocionais, que inclui a capacitação de professores. Além disso, o Programa apoiará a reorganização dos espaços escolares. Finalmente, o Programa apoiará melhorias na capacidade do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação para o planejamento, a implementação e o monitoramento do Novo Ensino Médio. (BM, 2017, p. 52).

A segunda área corresponde à expansão do número de escolas em tempo integral, com o objetivo de ampliar para 25% dos estudantes do Brasil até 2024, ou seja, o “Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral – PFEMTI”, prevê a adição de 1088 escolas ao Ensino Médio em tempo integral. Essas mudanças visam promover a diversificação do currículo, o desenvolvimento de competências-chave e, conseqüentemente, diminuir as taxas de abandono e repetência, tornando o Ensino Médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros. Isso fica expressa no trecho abaixo destacado do documento:

Entre os resultados esperados pelo programa, estão a implementação do Novo Ensino Médio, com equidade regional e socioeconômica;

melhorias na qualidade e relevância do aprendizado no Ensino Médio; o aumento das taxas de conclusão escolar; e maior produtividade em prol do crescimento sustentável.<sup>24</sup> (BM, 2018).

Quanto aos repasses e monitoramento do uso de recursos do “Programa de Fomento à Expansão do Ensino Médio”, o BM determina que Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE será o responsável e o fará por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC.

O Projeto demonstra a preocupação do Banco com o alinhamento às demandas do mercado de trabalho, evidenciando que a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, convocou reuniões com entidades representativas interessadas para apoiar e tratar do aperfeiçoamento dos resultados da avaliação do Programa, a reunião realizada contou

[...] com a presença e participação de representantes das diretorias de programas educacionais e ambientais da Confederação Nacional da Indústria (CNI), do Serviço Social da Indústria (SESI), e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Os participantes concordaram com os principais pontos apresentados na Avaliação e propuseram a realização de um mapeamento da rede disponível de oferta dos itinerários formativos e alinhamento da oferta com a demanda do mercado de trabalho local e foram informados de que o Programa prevê a realização das seguintes atividades de assistência técnica: (i) estudo sobre potenciais parcerias para oferta dos itinerários formativos; (ii) mapeamento dos modelos de oferta do ensino técnico para cada estado; e (iii) apoio para o desenvolvimento de currículo técnico alinhado à oferta do mercado de trabalho. (BM, 2017, p. 15).

Atualmente, as parcerias público-privado têm sido um tema recorrente quando se pensa em medidas para alavancar o desenvolvimento do país e o aumento da produtividade pelo setor educacional. O Banco Mundial tem reconhecido nos seus relatórios as parcerias público-privado como sinônimo de qualidade no campo educacional. Assim, as recomendações do BM consideram que as parcerias têm aumentado a eficiência do gasto público.

---

<sup>24</sup> **COMUNICADO À IMPRENSA Nº 2018/090/LAC - Disponível em:** <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 7 set. 2018.

Peroni e Caetano (2015) destacam que com a redefinição das políticas educacionais cada vez mais globais, em vez de locais ou nacionais,

[...] as recentes orientações do Banco Mundial e com a ampliação do acesso à educação pública pelo Estado, a importância do setor privado passa a ser primordial na execução das políticas educacionais. Dito de outra maneira, as virtudes do setor privado podem chegar aonde o Estado não chega. Portanto, a redefinição do papel do Estado ocorre especialmente na execução e na condução das políticas educacionais à medida que o Estado, ao ofertar a educação básica, repassa a execução e consecução da educação para o setor privado mercantil. (PERONI, 2015, p. 92).

Para assegurar a operacionalização do “Programa de apoio ao Novo Ensino Médio” o “Acordo de empréstimo” permite a utilização do componente 2 como possibilidade de parcerias com o setor privado para a oferta da assistência técnica, bem como a própria Lei 13.415/2017 permite tais parcerias para a oferta do ensino técnico e profissional, consolidando a relação público privado, ao considerar parte da carga horária do itinerário formativo técnico e profissional estabeleça parcerias com empresas privadas, em forma de estágios, cursos de complementação de carga horária, cursos com notório reconhecimento, assim como em ambientes simulados; formações experimentais; aprendizagem profissional; qualificação profissional; programa de aprendizagem.

As questões assinaladas compreendem a organização de arranjos e combinações de cursos articulados à fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, considerando as vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação (DCNEMs 2018)

Sobre a questão das parcerias público-privado, Sandri e Silva (2019, p. 36) apontam que,

[...] no Brasil, as diversas instituições que representam o empresariado brasileiro atuam na direção de legitimarem, por meio de políticas públicas, projetos considerados essenciais para os ganhos de produtividade empresarial. Portanto, o empresariado, ao transferir seus projetos às políticas públicas, transformam-nas em ações estatais de

perspectiva e com resultados restritos ao grupo de interesse, isto é, resultados privados, portanto, negam o sentido público de ser para todos.

Nesse contexto, para Peroni e Caetano (2015, p. 15)

As ações empresariais no campo da educação desenvolvem práticas que promovem a síntese entre interesse individual e interesse geral. Essas ações não interferem nos interesses econômicos nem se opõem ao Estado, ao contrário, atua através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as “qualidades” do setor privado: a flexibilidade, inovação, eficiência e eficácia, ou seja, os valores do mercado.

Ademais, os mesmos autores ainda observam que

[...] o setor privado mercantil está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital, com especificidades neste período particular do capitalismo. (PERONI, CAETANO, p. 348).

Ao levarmos em conta os diversos pontos destacados, uma hipótese a ser considerada é que a proposta de Ensino Médio, desenhada pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Acordo de Empréstimo, está se materializando no cenário da lógica da circulação do capital, pela criação de endividamento. Desse modo, não podemos esquecer que

[...] a dívida nos aprisiona em certas estruturas de produção futura de valor. A dívida é o meio predileto do capital de impor sua forma particular de escravidão. Isso se torna duplamente perigoso quando o poder dos credores subverte e tenta aprisionar a soberania do Estado. (HARVEY, 2018, p. 201).

É nesse sentido que o processo de endividamento engloba todas as áreas setoriais e estruturais de um determinado país. Isso significa que tanto os processos econômicos e produtivos e também os processos estatais – tais como definição de políticas fiscais, econômicas e financeiras e o financiamento e endividamento que envolve as políticas sociais – entram e fazem parte de um mesmo processo

socioeconômico, financeiro e de endividamento como mecanismo privilegiado de especulação e acumulação.

Nesse aspecto, as políticas sociais – em especial, nesse caso, as políticas educacionais – são tratadas como “mercadorias-reformas”, ou seja, as reformas educacionais acabam sendo negociadas como mercadorias e sustentam os mecanismos crescentes de endividamento e do perverso ajuste social. É aqui que entra o financiamento do “Novo Ensino Médio”, delineado a partir da implementação da Lei 13.415/2017 que estamos analisando.

Desse modo, na sequência, examinamos, mais de perto, a Lei que promove essas alterações em nosso sistema, como a seguir se vê.

#### 4.2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO – LEI 13.415/2017

Inserir-se nesse contexto a política educacional do PFEMTI – Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – articulado a partir de propostas educacionais expressas no “Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio – Programas por Resultados” (BM, 2017) BID/BIRD –, efetivadas pelo Ministério da Educação, responsável pela homologação dos dispositivos legais e das diretrizes políticas sobre os desdobramentos da Lei nº 13.415/2017 para sua implementação.

O “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” foi instituído pela Reforma do Ensino Médio, com base na anuência dos princípios pontuados nas recomendações do Banco Mundial. Nesta subseção fazemos uma exposição panorâmica das diretrizes políticas sobre os desdobramentos da Lei nº 13.415/2017. Nesta parte do texto, apresentamos, sucintamente, os percursos de implementação do “Programa –EMTI”, no Ensino Médio da rede pública. Enfocamos, desse modo, suas repercussões no âmbito de diferentes legislações desenvolvidas no Brasil.

A Reforma do Ensino Médio apresenta-se pautada em três dispositivos normativos centrais para sua efetivação. Eles tratam da reforma curricular em três documentos norteadores, citados como as reformuladas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio– DCNEM 2018, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei nº 13.415/2017. Esses documentos foram elaborados de acordo com as recomendações indicadas no “Contrato de Empréstimo”, do Banco Mundial – BM e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

Ao considerarmos esses elementos, a nossa análise se fundamenta no estudo dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, nas orientações referentes ao “Relatório 120606 REV Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental – Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio – Programa por resultados”, do Banco Mundial (2017).

Para a efetivação da política educacional para a implementação do “Novo Ensino Médio” é necessário que as Secretarias Estaduais da Educação (SEE) regulamentem a oferta em seus estados. A exemplo disso, analisamos os desdobramentos relacionados ao modelo do projeto piloto referentes à adesão do Programa no Estado do Paraná. A análise aborda, assim, os documentos oficiais e as orientações realizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná - SEED/PR para operacionalização do Programa de Fomento.

A Lei 13.415/2017 é o dispositivo legal propositor da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, a partir da descrição das justificativas na Exposição de Motivos (EM), referente à proposição da Medida Provisória nº 746/2016, parte do processo de reformas que instituiu a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”

Ressaltamos que a exigência da reforma no Ensino Médio está pautada em afirmações que descrevem um currículo muito extenso, superficial e fragmentado, de mesmo modo relata que os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins, igualmente demonstra que houve uma redução na proficiência média em Português e Matemática.

As propostas educacionais para a “Reforma do Ensino Médio” devem, portanto, ser compreendidas a partir do que se apresenta como justificativa para a “Reforma do



Ensino Médio”. É possível constatar que há uma preocupação do governo em afirmar que o Ensino Médio, no Brasil, é precário e que não atende às expectativas do mundo do trabalho, ou seja, às demandas do mercado de trabalho, à força de trabalho com competências flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado para manutenção do modo de produção e a manutenção da acumulação do sistema capitalista.

Dessa forma, buscamos elencar afirmativas/justificativas no contexto histórico, de que trata o texto referente à Exposição da MP 746/2016 (BRASIL, EM 00084, MEC, 2016), enquanto aspecto histórico, para situar a política de fomento na Lei 13.415/2017, “[...] sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, EM 00084, MEC, 2016), com vistas a compreender os argumentos que justificam sua propositura sendo que:

[...] uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o Ensino Médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (BRASIL, EM00084, MEC, 2016).

A proposta, alinhada aos argumentos do BM, descreve que o Ensino Médio brasileiro está em retrocesso e defende a reforma e a readequação desse nível de ensino de forma a atender às recomendações do receituário do Banco Mundial, conforme disposto na meta 18:

18. Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF (BRASIL, EM 00084, MEC, 2016).

Já a meta 21 demonstra a necessidade de implantar um currículo mais flexível, com menos conteúdos, diminuição no número das disciplinas e afirma que o ensino não

está adequado ao mundo do trabalho (leia-se mercado do trabalho), portanto não está construindo o capital humano necessário para o crescimento inclusivo conforme o Banco Mundial recomenda nessa meta, cujo conteúdo expomos abaixo:

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, EM00084, MEC, 2016).

A “Exposição de Motivos” também trata da questão sobre a “Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral – EMTI”, assim descrita no item 24:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, EM 00084, MEC, 2016).

A Medida Provisória nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, a qual altera a Lei 9394/1996 e institui a “Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio”. Dessa forma, faz-se necessário compreender o percurso traçado para a implementação da “Política do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI”. Vejamos, assim, no fragmento destacado abaixo algumas das recomendações feitas:

Para garantir a implantação das mudanças definidas por lei, o MEC, em diálogo com o Consed, elaborou o **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**, com o objetivo de subsidiar as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, contribuindo para atingir as seguintes metas do PNE 2014-2024:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida

de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária; Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica; Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Ensino Médio 4,3 em 2015; 4,7 em 2017; 5,0 em 2019; 5,2 em 2021;  
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (MEC, 2018, p. 4).

A Política de implementação está assentada na justificativa da obrigatoriedade de atender às metas do Plano Nacional de Educação. Para atender as exigências legais do Acordo de Empréstimo com o BIRD, o Ministério da Educação criou o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, por meio da Portaria nº 649/2018. É possível, nesse contexto, verificar que vários dispositivos normativos já foram publicados com o intuito de normatizar o Programa, assim como o “Documento Orientador da Portaria 649/2018 - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” que detalha as diretrizes, parâmetros e cronograma, a fim de orientar a implementação do “Novo Ensino Médio” no Brasil.

Como exemplo disso, podem ser citadas as Portarias nº 1023/2018<sup>25</sup>, do Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para a avaliação de impacto do respectivo programa; a Portaria nº 1024/2018<sup>26</sup>, também do MEC, que define as diretrizes para o financiamento por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE”; a Resolução nº 727/2017<sup>27</sup>, juntamente à Resolução nº

---

<sup>25</sup> **PORTARIA Nº 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018**, estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI” e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

<sup>26</sup> **PORTARIA Nº 1.024, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018**, define as diretrizes do apoio financeiro por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola” às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI”, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

<sup>27</sup> **PORTARIA. Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017**, estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI”, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

16/2017<sup>28</sup>, do FNDE, instituem o “Programa de Fomento”, bem como, a Conversão da MP 746/2016, na Lei nº 13.415/2017 que compõem a política do “Programa de Fomento – EMTI”, além de estabelecerem o repasse de recursos por um período de 10 anos às Secretarias de Estaduais de Educação, assim como a Resolução 24/2018 do MEC<sup>29</sup>.

De acordo com as notícias vinculadas no portal do MEC, o investimento do Governo Federal deveria ter sido de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo ao valor de R\$ 2.000 por aluno/ano com previsão de atender, aproximadamente, 500 mil novas matrículas de tempo integral, “[...] além das mudanças na estrutura da organização curricular e da ampliação da carga-horária, a Lei nº 13.415/2017, Art. 13, instituiu a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, com previsão de repasse de recursos pelo período de 10 anos.” (MEC, 2018, p.4).

Corroborando com a implementação do Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio foram homologadas a Resolução nº 3<sup>30</sup>, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que estabelecem os encaminhamentos para a implantação do Novo Ensino Médio e da mesma forma a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no final do ano de 2018.

Nas propostas educacionais do Programa podemos constatar a preocupação do governo em atender as recomendações do Banco Mundial e a necessidade de atender aos princípios orientadores do Programa de Resultados do Banco Mundial presentes no “Relatório 120606 REV Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental – Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio – Programa por resultados”, publicado em outubro de 2017, sustentado nas orientações feitas pelo Banco Mundial e nos elementos presentes nos relatórios “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e equidade

---

<sup>28</sup> **RESOLUÇÃO Nº 16, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2017**, do “Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)”, foi publicada no Diário Oficial, em 11 de dezembro de 2017.

<sup>29</sup> **RESOLUÇÃO Nº 24, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2018**, regulamenta o pagamento de consultores no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para a assistência técnica na implementação do “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio”.

<sup>30</sup> **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**, (\*) atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

do gasto público do Brasil, Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade”, “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, especificamente, no que diz respeito à formação das competências necessárias para atender às necessidades do mercado de trabalho que incidiram na proposta da Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

Em razão disso, podemos inferir que os recursos para financiar o “Programa de Fomento” estão vinculados à “Avaliação do Sistema Socioambiental”, que foi organizada pelos “[...] técnicos do Banco Mundial para o Programa Reforma do Ensino Médio Superior proposto ao financiamento através do instrumento de Programas por Resultados pelo Ministério da Educação” (BM, 2017p. 32), objetivando dar suporte financeiro e incentivar as Secretarias Estaduais a aumentarem os resultados e aprendizagem em colégios de Ensino Médio em tempo integral. Explicita-se, assim, que

**[...] as Secretarias de Estado de Educação (SEEs) também desempenham um papel fundamental na direção das escolas para a implementação do PFEMTI.** As SEEs são responsáveis pela aplicação adequada dos critérios de elegibilidade, a indicação das escolas e o cumprimento das exigências do PFEMTI. A partir da lista de escolas elegíveis do MEC, cada SEE deverá enviar um Plano de Implementação que inclua: (i) a lista de escolas participantes com informações gerais sobre elas; (ii) um plano de trabalho de três anos para a implementação do Ensino Médio de tempo integral, que deve incluir (a) as atas do projeto de lei que determina a implementação do Ensino Médio em tempo integral, (b) evidências da seleção de escolas que seguem exclusivamente a regra da matrícula pelo critério de residência em suas vizinhanças, (c) um diagnóstico dos resultados de aprendizagem nas escolas selecionadas, (e) um plano para promover a participação das comunidades escolares nas escolas, (f ) uma proposta do sistema de gestão da escola, e (g) uma proposta de currículo e plano para a dedicação total do trabalho dos professores nas escolas selecionadas; e (iii) o currículo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (BM, 2017, p. 53-54).

A partir disso, o Ministério da Educação elaborou um dispositivo legal com base na Portaria 727/2017, que regulamenta o PFEMTI para adesão das Secretarias Estaduais e, conseqüentemente, das escolas vinculadas ao objetivo de reduzir em 3,5 pontos percentuais as taxas de abandono e reprovação nos dois primeiros anos de sua implementação.

Segundo a Portaria nº 1.023/2018, as escolas que fizeram a adesão ao Programa de Fomento – EMTI devem atender aos critérios estabelecidos pelo MEC e devem ser submetidas à avaliação de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI. Isso fica expresso no Art.2, conforme podemos apreciar abaixo:

Art. 2º Parte das escolas selecionadas nesta Portaria para recebimento do EMTI serão indicadas pelas Unidades da Federação e parte será selecionada por sorteio, a fim de que seja viabilizada tecnicamente a realização de uma avaliação de impacto do Programa, com o objetivo de fortalecer e qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil. (MEC. 2018, p. 1).

Para participação no Programa, as escolas foram distribuídas em três grupos, classificados de acordo com artigo nº 3 da Portaria 1.023/2018, sendo consideradas escolas elegíveis, aquelas que atendem aos critérios de ter o mínimo de 100 estudantes matriculados no Ensino Médio; ter alta vulnerabilidade socioeconômica, não ter 50% dos alunos com mais de dois mil e cem minutos de aula semanais, que estejam adimplentes com o FNDE e não ter participado do programa EMTI nos anos anteriores; escolas sugeridas, aquelas indicadas pelas Secretarias Estaduais; e as escolas garantidas, que são aquelas sugeridas pelas Secretarias Estaduais, que não participarão da avaliação de impacto e não foram escolhidas por meio de sorteio.

Ainda em conformidade com o artigo 21 da Portaria nº 1023/2018 - MEC, uma vez selecionadas, as escolas participantes do Programa devem concordar com a realização da avaliação de impacto a cada dois anos, que será coordenada pelo Ministério da Educação, usando como elemento central e como condicionalidade o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O Programa apresenta a perspectiva da “Avaliação de Impacto”, a qual tem sido propalada pelos seus precursores como dispositivo garantidor da eficácia, da qualidade da educação e para a qualificação do gasto público, por meio de critérios que se processam da seguinte forma, conforme a Portaria nº 1023/2018 – MEC:

Art. 23. A avaliação de resultado será realizada a cada dois anos e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de

proficiência, além da dispersão dos estudantes na escala de proficiência do SAEB. A avaliação de resultado baseada no fluxo será realizada anualmente.

§ 1º A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:

I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:

- a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até cinco por cento;

II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação devem atingir:

- a) no primeiro ano do Programa, taxa de até quinze por cento;
- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
- c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até cinco por cento.

§ 2º A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB e a dispersão dos estudantes nos diferentes níveis da escala de proficiência que compõe o SAEB, com vistas à redução dos níveis mais baixos de proficiência.

§ 3º O Comitê, de que trata o art. 31 desta Portaria, deverá propor com base em modelo estatístico pautado em evidências educacionais, meta de proficiência a ser alcançada pelas escolas e SEE participantes do EMTI. (BRASIL, 2018, Diário Oficial, p. 17).

Asseverando o destaque que o Estado tem dado à política de resultados, quando da elaboração de políticas educacionais justificadas na “sonhada” qualidade da educação, as avaliações de larga escala são defendidas como sinônimos de qualidade e eficiência no âmbito educacional. Para Dourado (2007, p. 941),

[...] o conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intraescolares que se referem a condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola.

Ao incorporarmos nesse contexto a concepção do Banco Mundial vemos que

A concepção de qualidade da Educação que emana do Banco Mundial fundamenta-se na adoção de insumos, que deverão conduzir a resultados, a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de

rendimento escolar dos alunos e das escolas. [...]. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no Brasil. Assim, a atualização da Teoria do Capital Humano, pelos técnicos e arautos do Banco Mundial, tornou-se, para alguns governos e gestores, a base de orientação das políticas de Educação. (SOLIGO, 2013, p. 13).

Ainda de acordo com as condicionalidades requeridas para a implantação do Programa, constantes nas cláusulas do contrato de empréstimo com o BIRD, dentre outras exigências, constam a adequação das Secretarias Estaduais da Educação. Como exemplo disso, o Estado do Paraná fez a adesão ao “Programa de Fomento” e, a partir da adesão, iniciou o processo de operacionalização para implementação do EMTI no âmbito das escolas públicas da Rede Estadual. Esse é o tópico sobre o qual nos debruçamos na sequência deste texto.

#### 4.3 DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Como desdobramento da “Política de Financiamento do Novo Ensino Médio”, a Secretaria Estadual da Educação iniciou o processo de implementação do “Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral no Paraná” em outubro de 2018, considerando as orientações para a adesão e implementação do PFEMTI, do MEC, elaborou seus próprios documentos. Buscamos destacar neles elementos que explicitem como ocorrerá a Avaliação de Impacto nas Instituições de Ensino que participarão do supracitado Programa.

A Rede Estadual de Ensino Pública do Paraná abrange 399 municípios. Ela é composta por 2.146 escolas, das quais 1.536 são colégios que ofertam Ensino Médio regular, 195 colégios de Educação Profissional Subsequente – Nível Técnico e 326 que ofertam Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, que são jurisdicionadas a 32 Núcleos Regionais da Educação, os quais por sua vez são organizados e mantidos pela



Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR (PARANÁ, 2020), conforme quadro abaixo:

**Figura 5 - Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino - Paraná**

Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino											Fonte: Replicar-SAE Data: 14/03/2020 20:30	
Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas	Modalidade de Ensino									
			Regular			Ed. Prof. Subs.- Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos		Educação Especial		
			Educação Infantil - Pré Escola	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais			Ensino Médio	Fase I		Fase II	
1 - APUCARANA	16	61	0	0	57	48	7	0	0	13	13	53
2 - AREA METROP.NORTE	14	111	0	1	103	94	9	0	1	19	16	69
3 - AREA METROP.SUL	14	139	0	0	126	111	7	0	0	18	17	77
4 - ASSIS CHATEAUBRIAN	7	29	0	0	25	19	2	0	0	2	2	22
5 - CAMPO MOURAO	16	56	0	0	48	41	4	0	0	11	10	41
6 - CASCAVEL	18	93	0	0	88	69	6	0	1	11	11	84
7 - CIANORTE	12	33	0	0	25	23	2	0	0	8	8	30
8 - CORNELIO PROCOPIO	19	68	4	4	53	42	5	0	0	5	5	37
9 - CURITIBA	1	163	2	2	146	129	25	0	0	40	40	99
10 - DOIS VIZINHOS	7	34	0	0	31	14	1	0	0	1	1	22
11 - FOZ DO IGUAÇU	9	67	2	2	59	55	8	0	3	17	16	51
12 - FRANCISCO BELTRAO	20	93	0	0	85	45	7	0	1	7	7	43
13 - GOIOERE	9	31	0	0	26	20	2	0	0	5	5	19
14 - GUARAPUAVA	8	59	2	2	51	50	2	0	1	6	6	41
32 - IBAITI	9	33	1	1	29	22	1	0	0	2	2	21
15 - IRATI	9	54	1	1	51	39	4	0	0	7	6	47
16 - IVAIPORA	14	54	2	2	47	37	5	0	0	14	14	47
17 - JACAREZINHO	12	47	2	2	39	33	5	0	0	7	7	36
31 - LARANJEIRAS DO SUL	10	61	9	9	54	45	1	0	0	5	5	44
20 - LOANDA	12	27	0	0	24	19	5	0	0	6	6	25
18 - LONDRINA	19	122	6	6	109	93	15	1	1	18	18	78
19 - MARINGA	25	95	0	1	81	66	15	0	1	20	20	83
21 - PARANAGUA	7	61	3	4	55	45	5	0	0	10	10	22
22 - PARANAVAI	21	45	0	0	38	29	5	0	0	11	11	39
23 - PATO BRANCO	15	72	5	5	67	52	5	0	0	7	7	54
24 - PITANGA	7	34	0	0	32	31	5	0	0	2	2	32
25 - PONTA GROSSA	11	113	0	0	104	77	13	0	1	18	17	91
26 - TELEMACO BORBA	7	50	3	3	47	36	3	0	0	7	7	37
27 - TOLEDO	16	92	3	3	81	54	9	0	1	8	8	61
28 - UMUARAMA	19	68	0	0	58	36	6	1	1	17	18	53
29 - UNIAO DA VITORIA	9	45	1	1	42	39	4	1	0	7	7	44
30 - WENCESLAU BRAZ	7	33	0	0	27	23	2	0	0	4	4	28
<b>Total do Estado</b>	<b>399</b>	<b>2143</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>1908</b>	<b>1536</b>	<b>195</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>333</b>	<b>326</b>	<b>1530</b>

**OBS: O mesmo estabelecimento pode ofertar mais de uma modalidade/etapa de ensino.**

Fonte: Site da Secretaria da Educação do Paraná - SAE – Disponível em: [http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralest.jsp](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp). Acesso em: 14 mar. 2020.

De acordo com as notícias veiculadas pela SEED, a “Política de Educação Integral em Jornada Escolar Ampliada” é uma proposta educacional que possibilita rever a educação na dimensão formadora do ser humano integral, passando pelo compromisso de repensar as práticas pedagógicas, os espaços e os tempos escolares, assim como a organização curricular. Ela implicaria, também, na ampliação de oportunidades e experiências que permitam aprendizagens significativas e que

garantam ao estudante a capacidade de desenvolver habilidades intelectuais, cognitivas, sociais e éticas.

O entendimento da Secretaria sobre Educação Integral, apresentada via Web conferência, em outubro de 2018, está pautada na concepção de

**A educação integral** supõe o desenvolvimento de todas as **potencialidades humanas**, com **equilíbrio** entre os **aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais...** Requer uma **prática pedagógica globalmente compreensiva** do **ser humano** em suas **múltiplas relações, dimensões e saberes**, reconhecendo-o em sua **singularidade e universalidade**. (GUARÁ, 2007, p. 1 apud SEED, 2018 – grifo do autor).

Ao analisar o contexto da Educação Integral em Tempo Integral no Estado do Paraná, em 2018, constatamos que a oferta de educação em tempo integral em turno único contava com 56 escolas. Dessas, 43 escolas ofertam Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental; outras 9 escolas ofertam Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio e outras 4 escolas ofertam Educação Integral aos Ensinos Fundamental e Médio.

Em 2018, a Política de Educação Integral contava com a jornada ampliada em turno complementar com os programas: Programa Novo Mais Educação; Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente; Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Periódica/Educação Empreendedora/Atividade Empreendedorismo; Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE); Projeto Vôlei em Rede – Núcleos Paraná e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

A organização da Educação em Tempo Integral, no Paraná, contavam com escolas com a carga horária de 45 horas/aula semanais, das quais 35 horas/aula são destinadas para a Base Nacional Comum e as outras 10 horas/aula são destinadas para a parte flexível. De acordo com a Portaria 1.145/2016, a parte flexível seria composta por 02 h/a LEM, além disso, mais 02 componentes curriculares obrigatórios: Protagonismo Juvenil e Mundo do Trabalho. Juntamente aos componentes curriculares eletivos escolhidos pela Comunidade Escolar, tais como: Comunicação, Cultura Digital

e Uso de Mídias; Cultura Corporal; Cultura e Patrimônio; Educação Científica e Cidadania; Percepções Teatrais no Ambiente Escolar. Em relação à alimentação dos estudantes, os repasses contam com dois lanches (manhã e tarde) e com o almoço, o repasse é realizado pelo Fundo Rotativo pela SEED.

Em relação à organização proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, as orientações emanadas são coerentes com as Portarias nº 1.023/2018 e nº 1.024/2018, do Ministério da Educação, a mantenedora apresentou a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral como possibilidade de ampliar a adesão de novas escolas e de propor a realização de Impacto, por meio de repasses de recursos do FNDE, via Secretaria Estadual.

A SEED justificou, também, a necessidade de realizar a avaliação de impacto como uma forma de beneficiar as escolas de maior vulnerabilidade social, como possibilidade de verificar se os recursos são responsáveis pela melhoria da aprendizagem e taxa de rendimento dos estudantes, se existe custo-benefício no investimento do EMTI (qualificar o gasto público) e como forma de subsidiar a política educacional por meio de evidências.

Com base nesses argumentos e contexto que a SEED encaminhou a “Orientação nº 14/2018 – DEB/SUED/SEED”, com o objetivo de conduzir a seleção das instituições de Ensino Médio para adesão ao EMTI e a participação na “Avaliação de Impacto”, a partir de 2019, visando atender aos dispositivos normativos das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, a orientação traz explicações das condicionalidades referentes às portarias e orientações de como ocorreria o processo de seleção no Estado do Paraná.

A porcentagem de escolas que caberia à SEED/PR abrangeu a indicação de 40 Instituições que ofertam Ensino Médio, do montante de 208 Instituições que atendiam aos critérios do MEC. Dessas 40 escolas sugeridas, apenas 24 participarão do Programa de acordo com o sorteio realizado pelo MEC.

As escolas foram divididas nas categorias: garantidas é o conjunto de escolas selecionadas para receber o EMTI e que não participarão da avaliação de impacto; Escolas participantes da avaliação de impacto: é o conjunto de escolas sorteadas, em que parte receberá o EMTI e parte não receberá o EMTI.

Para compor o grupo das escolas sugeridas, de acordo com a orientação nº 14/2018<sup>31</sup> – DEB/SUED/SEED, “são escolas sugeridas aquelas indicadas pelos NRE como aptas a receber o EMTI ou participar da Avaliação de Impacto e que serão enviadas pela SEED ao MEC”. A “SEED deverá enviar ao MEC no mínimo **40 indicações** de escolas para compor a relação de sugeridas.” (SEED, 2018 p. 3). Segundo a mesma orientação, o grupo de escolas garantidas, escolas que serão selecionadas para receber o EMTI e que não participarão da “Avaliação de Impacto” que será realizada pela MEC, apenas oito das escolas sugeridas foram selecionadas para essa categoria.

Para compor o cômputo das 24 escolas do Paraná, que se enquadraram nos grupos de Instituições de Ensino elegíveis, seja para receber o EMTI ou para participar da avaliação de impacto, 8 delas terão EMTI sem avaliação de impacto e 16 foram sorteadas, a fim de participar da avaliação de impacto, sendo 08 com EMTI e 08 sem EMTI com ampliação de carga horária (passando de 800 para 1000 horas anuais). O grupo de escolas que fará parte da “Avaliação de Impacto” receberá os recursos do FNDE via “PDDE Novo Ensino Médio” (14/2018 DEB/SUED/SEED).

Dos recursos destinados ao “Programa de Fomento ao EMTI”, o repasse seguirá a seguinte padronização no Estado do Paraná:

**As 16 escolas selecionadas para participarem da Avaliação de Impacto receberão** apoio financeiro diretamente do **PDDE Novo Ensino Médio** em conta aberta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para cada unidade executora. O recurso, que será repassado pelo FNDE em **três parcelas** diretamente a cada unidade executora dessas escolas, é composto por um **valor fixo de R\$ 10.000,00** e por um **valor variável** de aproximadamente **R\$ 130,00**, definido a partir do número de estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral. **As oito escolas selecionadas para participarem da Avaliação de Impacto que receberão o EMTI**, além do recurso recebido do FNDE, **poderão** ser também beneficiárias de recurso financeiro repassado pelo FNDE à SEED, que é responsável pela sua execução. (SEED, 2018 p.4).

---

<sup>31</sup> **ORIENTAÇÃO N.º 14/2018 – DEB/SUED/SEED** – Seleção de instituições de Ensino Médio para adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e participação na Avaliação de Impacto, a partir de 2019.



I - ter número mínimo de 100 matrículas em tempo integral; II - apresentar carga horária de 45 horas-aula semanais; III - apresentar no mínimo oitenta por cento de participação dos estudantes na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. (SEED, 2018, p.7).

Já a avaliação de resultado, que será realizada a cada dois anos, compreende os critérios também apontados na Portaria nº 1023/2018 – MEC, ou seja:

**Da avaliação de resultado (realizada a cada 2 anos):** Utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, além da dispersão dos estudantes na escala de proficiência do SAEB. A avaliação de resultado baseada no **fluxo** será verificada **anualmente**. A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados da **taxa de abandono e reprovação** divulgados no Censo Escolar: A escola deve reduzir o resultado da **soma das taxas de abandono e reprovação**, da seguinte forma: a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até cinco por cento na redução da soma do abandono e da reprovação. (SEED, 2018, p. 7).

Por fim, é necessário observar que as orientações sobre a Avaliação de Impacto e sobre o uso dos recursos repassados pelo FNDE também estão alinhadas às recomendações do Banco Mundial.

Os estados e o Distrito Federal deverão considerar as diretrizes que versam sobre casos de fraude e corrupção, descritos no anexo II da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que possam ocorrer durante a preparação e execução de programas financiados, no todo ou em parte, pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD ou pela Associação Internacional de Desenvolvimento - AID por meio do Financiamento de Programas para Resultados. (MEC, 2018, p.29).

Frigotto (2011, p. 12) chama-nos a atenção ao destacar que “[...] os protagonistas desta orientação passaram a ser os organismos internacionais representantes do sistema capitalista mundial, em especial, o Banco Mundial, com quadros preparados em cada país para disseminar suas teses políticas

Quanto à “Avaliação de Impacto” em 2019, o Ofício Circular nº 37/2019 - SUED/SEED informou que em maio, daquele ano, seria realizada a avaliação e que o

objetivo era produzir indicadores para a melhoria da qualidade dos Programas Educacionais Federais. Quanto à organização da avaliação, as orientações indicaram que - para os “1º série, de 20 escolas paranaenses do “Projeto Piloto do PDDE Novo Ensino Médio”, sendo 10 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, pareadas com 10 escolas de Ensino Médio de 1000 horas” (SEED, 2019) – as provas deveriam ser aplicadas nos dias 28 e 29/05/2019. No primeiro dia seriam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, no segundo dia, questionários socioeconômico e de habilidades socioemocionais. Quanto aos diretores, deveriam selecionar os professores aplicadores das provas, com exceção dos professores de Língua Portuguesa e Matemática; O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd<sup>32</sup>), da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi a instituição responsável pela operacionalização, elaboração e a logística para aplicação da “Avaliação de Impacto”.

Tendo em vista que o “Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio” prevê que as escolas que fizeram adesão ao EMTI precisam oferecer um currículo flexível, com a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos, o Estado do Paraná deverá oferecer os itinerários formativos em cem por cento das escolas de Ensino Médio até o ano de 2022.

Quanto à carga horária, ela deverá ser distribuída em 45 horas aula, com, pelo menos, seis aulas semanais de português e seis aulas semanais de matemática. Já as escolas sem EMTI deverão ter a matriz curricular com carga horária de 1000 horas anuais. Sendo que, a partir de 2020, as propostas Pedagógicas das Instituições de Ensino deverão ter por “[...] base a **ampliação da Jornada Escolar** e a **formação integral e integrada do estudante**, tendo como pilar a **Base Nacional Comum Curricular** e a **nova estrutura do Ensino Médio**” (SEED, 2018, p. 6, grifo do autor).

A elaboração de todo esse arcabouço de documentos oficiais em torno da implementação do “Novo Ensino Médio” e da perspectiva de educação integral para o

---

<sup>32</sup> O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Ensino Médio brasileiro, parece, *a priori*, indicar avanços, na medida em que se amplia a jornada escolar e se discute um currículo adequado e mais atrativo aos jovens.

Contudo, é preciso ter cuidado, pois se faz necessário apontar algumas fragilidades encontradas no movimento presente, a exemplo da adesão ao EMTI, no caso da Secretaria de Educação do Paraná, uma vez que a Secretaria não está discutindo a oferta dos itinerários formativos com os gestores das escolas, também não foi sinalizado como será operacionalizada a oferta dos itinerários nas escolas que fizeram a adesão ao EMTI, considerando os prazos estipulados nos documentos oficiais. Em nosso entendimento, tais encaminhamentos já deveriam ter sido planejados, pontuados e dialogados com a comunidade escolar.

Até o presente momento, as escolas organizaram apenas a ampliação de carga horária, fundamentadas em um documento elaborado pela SEED, em 2016, o qual prevê a oferta de componentes curriculares.

Outro fator a ser destacado, é a questão referente às escolas em que os estudantes dependem do transporte escolar. Como exemplo disso, podemos citar a situação encontrada no Núcleo Regional da Educação de Cascavel, no qual duas das escolas selecionadas, que são jurisdicionadas à Regional, ficaram no grupo de escolas que receberão recursos e irão participar da “Avaliação de Impacto”, com ampliação de carga horária para 1000 horas anuais, a princípio, com a 6ª aula.

Entretanto, as Instituições de Ensino não conseguiram atender a proposta, não houve a possibilidade de se organizar conforme o previsto. Portanto, a Secretaria precisou se adequar à realidade do contexto das escolas e oferecer a ampliação de carga horária em contraturno, descaracterizando a proposta do Programa de oferecer a sexta aula.

Segundo Dourado (2007, p. 927), há que se prestar atenção a isso, pois,

[...] tal cenário contribui, sobremaneira, para a desarticulação de experiências e projetos em andamento e para a adoção de medidas ligadas às políticas federais para a educação básica em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos. [...] em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos a sua



concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas.

De acordo com informações veiculadas no site da SEED “[...] a **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL** – a partir de 2020, na rede estadual do Paraná, contará com 79 turmas de ETI. A iniciativa vem ao encontro da meta do Estado de ter, até 2025, 60% das matrículas nessa modalidade.” (PARANÁ, 2019).

Outro destaque importante na visão da mantenedora é de que a

A ETI tem como uma de suas premissas a Pedagogia da Presença, que propõe ao aluno assumir o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Já o professor não deve atuar somente com foco na docência, mas também de modo a inspirar os estudantes na construção de um mundo melhor. (SEED, 2019).

Outro fator que nos chama a atenção são as parcerias que a SEED está fazendo com instituições como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE<sup>33</sup>, noticiada em que as “Equipes gestoras de Educação em Tempo Integral participam de formação”, publicada em 02 de dezembro de 2019, a Técnica do Departamento de Educação Básica, Gilian Barros, explica que a Secretaria de Educação tem feito um trabalho forte para a expansão da modalidade pelo Paraná e que a Educação em Tempo Integral tem como uma de suas premissas a Pedagogia da Presença, “[...] que propõe ao aluno assumir o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem.” (BARROS, 2019). Do mesmo modo, a técnica afirma:

Temos parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que vai orientar os professores por meio de formações. O ICE já efetuou formações em 16 estados, que já têm números relevantes. A atual gestão escolheu essa parceria para orientação pedagógica e de gestão dessas escolas de ETI.<sup>34</sup> (SEED, 2019).

---

<sup>33</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários, localizado em Recife. Informações e sobre a entidade estão Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Equipes-gestoras-de-Educacao-em-Tempo-Integral-participam-de-formacao>. Acesso em: 6 jul. 2020

Ao pesquisarmos quem é o Instituto de Corresponsabilidade Educacional - ICE, constatamos, no site oficial que o Instituto, que essa “é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários<sup>35</sup>, e tem como

**VISÃO:** ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, **com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas**, como **MISSÃO:** contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: Uma **CAUSA:** o ensino público de qualidade. Uma **MARCA:** a corresponsabilidade. Um **DESAFIO:** a criação de novos desenhos institucionais. (ICE, 2020).

De acordo com as informações extraídas do *site* oficial do Instituto, o ICE tem como parceiros técnicos O Instituto Qualidade no Ensino – IQE, voltado para o ensino fundamental público e o *Wordfund*, em especial faz parte do **WORDFUND**, o **STEM BRASIL** que é uma entidade privada, sem fins econômicos, subordinada ao *World Fund for Education*, com sede em Nova York, atua no Brasil em Escolas Públicas, oferecendo formação aos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos por meio de práticas e vivências em laboratórios.

O ICE, através do **STEM Brasil**, passou a atuar nas escolas públicas de Ensino Médio com maior vigor a partir da reforma do Ensino Médio, na qual escolas públicas passam a ser escolas de tempo integral. Aproveitando a ampliação da carga horária,

[...] a parceria entre a *Worldfund* e o ICE faz uso qualificado dessas horas dos alunos e professores, oferecendo o **STEM Brasil**, programa que propõe inovações metodológicas nas áreas de ciências e

---

<sup>35</sup> De acordo com as informações disponíveis no site do ICE, atualmente o Instituto trabalha com empresas parceiras, descritos como: **Parceiros Estratégicos: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande; Parceiros Técnicos: O Instituto Qualidade no Ensino – IQE, STEM – Brasil; Investidores: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande ITAU BBA, Espírito Santo em Ação, FIAT, JEEP, TREVO – Tecnologia Social e SEM.** Disponível em: <http://icebrasil.org.br/parceiros-estrategicos/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

matemática, elevando assim a aprendizagem e entendimento do aluno.<sup>36</sup> (ICE, 2018).

É importante notar que essa constatação depreende da notícia veiculada pelo Conselho Estadual da Educação do Paraná, “Conselho Estadual de Educação recebe a visita do Diretor de Educação da Seed/PR”, na qual a SEED afirma que a Educação em Tempo Integral é uma das frentes de trabalho atualmente, a notícia explica que

[...] as principais ações da Seed para o fortalecimento e expansão da Educação em Tempo Integral são: adesão às Portarias n.º 1.145/2016 e n.º 1.023/2018, ambas do Ministério da Educação; formação das equipes gestoras; visita das equipes gestoras das 29 escolas paranaenses que ofertam Ensino Médio em Tempo Integral às escolas de Pernambuco que adotaram essa modalidade de ensino; acordo de Cooperação para apoio técnico e pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; e estudos de planejamento da rede estadual para expansão da Educação em Tempo Integral. (CEE, 2019).

Caberia, neste ponto, questionar se a parceria da SEED com o ICE é proveniente do fato de que o atual Secretário de Educação do Paraná, Senhor Renato Feder, ter estabelecido tal parceria com vistas a forte atuação do Instituto – ICE no Estado de São Paulo, uma vez que trabalhou como voluntário na Secretaria de Educação de São Paulo, onde, possivelmente, teve acesso ao Instituto.

Outro elemento a ser problematizado é a desvalorização do trabalho da categoria dos professores, quando a SEED indica a possibilidade de trabalhar com a “Pedagogia da Presença” no EMTI, no componente obrigatório “Protagonismo Juvenil”. A Rede Estadual Pública elaborou suas diretrizes educacionais com base teórica progressista, tendo como base teórica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que foi publicada em 2008.

As diretrizes são resultado de um movimento coletivo dos professores da rede, um trabalho fundamento e construído coletivamente, que está sendo jogado no lixo pela atual gestão da Secretaria.

---

<sup>36</sup>Site oficial do ICE: Disponível em: <http://icebrasil.org.br/2018/04/20/parceria-worldfund-e-ice-expandindo-stem-brasil-em-10-estados-brasileiros/#respond>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Contudo, a política de financiamento do “Novo Ensino Médio” – Lei 13.415/2017 – aparece como um projeto alinhado às recomendações do Banco Mundial e do empresariado brasileiro, beneficiado com a maior fatia do financiamento externo pelo BIRD e do financiamento nacional como contrapartida, condicionalidade do acordo de empréstimo pelo BIRD.

Enquanto constituinte de empréstimos e de um projeto educacional nacional, insere-se no conjunto de projetos e estratégias que justificam as reformas educacionais brasileiras com vistas a atender as exigências da lógica que permeia os setores sociais e econômicos, sob a égide do arcabouço ideológico, político, econômico e financeiro, exigidos pelo modo de produção capitalista, em nível nacional e internacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82).

Na investigação que sistematizamos propusemo-nos a analisar, no âmbito da reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, as principais medidas adotadas pelo Estado para a implementação da reforma do Ensino Médio no que se refere à política de financiamento. Estabelecemos como objetivo principal investigar os pressupostos que sustentam e justificam a política de financiamento do Banco Mundial para a implementação da Reforma do Ensino Médio no Governo Temer.

Pretendemos demonstrar que as propostas expressas na política de financiamento do “Novo Ensino Médio”, considerando a sua relação com orientações do Banco Mundial e as condicionalidades requeridas para o financiamento externo do Acordo de empréstimo do BIRD, com a contrapartida do Estado brasileiro, “[...] respondem a interesses financeiros e desempenham importante função ideológica no atual contexto da globalização, sustentada pelo discurso neoliberal.” (DEITOS, 2000, p. 209).

Analisamos o contexto das reformas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, buscando apreender elementos que pudessem contribuir para a compreensão de como o Estado tem direcionado o curso das reformas educacionais. Assim, pudemos constatar que as DCNEMs, de 2018, assemelham-se às Diretrizes de 1998, no que diz respeito à formação dos jovens, dando ênfase à formação das competências necessárias para atender as demandas do mercado do trabalho, e que a formação baseada na teoria do Capital Humano, de acordo com a análise dos documentos do BM, é basilar para o desenvolvimento econômico e aumento da produtividade do país.

Verificamos os desdobramentos políticos, educacionais e financeiros que se sustentam e se justificam em afirmativas de que o Ensino Médio é inadequado e está

em retrocesso, reproduzindo os argumentos para as reformas educacionais proporem as adequações às exigências políticas e econômicas do capitalismo.

Notamos que as orientações do Banco Mundial e a política de financiamento do Novo Ensino Médio se incorporam. O Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral desempenha papel fundamental na articulação do financiamento externo. Nesse caso, isso ocorre pelo acordo de empréstimo com o BIRD para apoiar a implementação do “Novo Ensino Médio”. Entendemos que a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital.

Observamos que a implementação do “Novo Ensino Médio” e as propostas oriundas da Lei apontam que o Estado e o Banco Mundial se coadunam sob o discurso de que o sistema educacional brasileiro é ineficiente, e que a educação demonstra baixa qualidade ao considerarem os resultados das avaliações em larga escala, com outros países da OCDE, justificando as reformas das políticas educacionais instituídas no Governo Temer, de mesmo modo, reproduz o discurso falacioso da necessidade de busca por qualidade e gastos eficientes na educação.

Verificamos que as recomendações político-ideológicas e financeiras do BM/BIRD são equivalentes e aparecem como indutoras na implementação do “Novo Ensino Médio”, justificando o acordo de empréstimo e o aumento da dívida externa no conjunto da dívida pública brasileira (FATTORELLI, 2013).

Do ponto de vista do financiamento, a hipótese levantada é de que a “Reforma do Ensino Médio” se justifica na “reforma – mercadoria”. O acordo de empréstimo torna a reforma uma mercadoria, ao passo que o valor emprestado para implantação da reforma entra num processo de financeirização em que, além do pagamento do principal, há o pagamento de juros e encargos da dívida, ou seja, a dívida torna-se, por meio pagamento de juros, um movimento que amplia o volume da dívida e a especulação financeira, intensificando a reforma como mercadoria-dinheiro (HARVEY, 2018) e o valor da contrapartida que o Brasil deverá pagar ao BIRD poderá corresponder em até três vezes o valor total inicial recebido.

Do ponto de vista dos ajustes estruturais e das condicionalidades do financiamento (ou endividamento externo) pelo BIRD, a execução dos valores correspondentes ao valor do empréstimo para a “Reforma do Ensino Médio” também indicamos a mesma hipótese, a “reforma - mercadoria” revela-se ao passo que a reforma perpassa pelos interesses hegemônicos representados pela sociedade civil (organizações de interesse público e de interesse privado, que disputam espaços no contexto das políticas públicas representado por Institutos, Organizações, Associações ...). Esses são representados na comercialização dos Livros Didáticos para o “Novo Ensino Médio”, na contratação de assessoria técnica para capacitações e para a flexibilização do currículo, na contratação de empresas para ofertar a educação a distância – EAD, assim como pela via dos arranjos curriculares dos itinerários formativos e, sobretudo, pelas parcerias com o setor privado.

Contudo, a análise dos documentos normativos, com vistas a acompanhar o processo de implementação da reforma e o processo indicado pelos documentos oficiais publicados, permitem-nos compreender que a principal indicação da política de financiamento, estabelecido pelo Acordo de empréstimo do Brasil com o BIRD, está relacionada a três possíveis elementos centrais que sustentam a reforma. Esses seriam: a avaliação, o financiamento e a formação, quer dizer atender a lógica das políticas de avaliação por resultados em larga escala que visam à melhoria do resultado do IDEB e do PISA, enquanto medida de qualidade da educação; atender a lógica da política de financiamento externo (financiamento externo e parcerias público privado); assim como pela via do endividamento público; igualmente pela lógica da formação da força de trabalho (itinerários formativos e BNCC), com vistas ao desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos, tanto internos como externos.

Desta forma, o “Estado determina a educação compulsória para garantir uma força de trabalho letrada e prontamente adaptável às necessidades cambiantes dos processos de trabalho em evolução do capital.” (HARVEY, 2018, p. 121).

Constatamos, no decorrer da pesquisa, que estas reformas políticas atendem à lógica do sistema capitalista, mas não às expectativas da classe trabalhadora no que

diz respeito à melhoria da qualidade da oferta da educação aos estudantes. Frente a isso, Ciavatta (2020, p. 27) esclarece que

[...] as condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos.

É importante notar que essa constatação ocorre ao analisarmos as orientações estratégicas presentes nas diretrizes gerais do projeto de implantação do “Novo Ensino Médio”. O contexto histórico das reformas educacionais indica que a preocupação do Estado não é específica deste governo. A historicidade das reformas demonstra que esses elementos são tidos como basilares nas políticas educacionais para o Ensino Médio, porém nos deparamos com vários fatores políticos, econômicos, ideológicos e o contexto socioeconômico dos estudantes das escolas públicas, que interferem e influenciam na efetivação das estratégias propostas pelo acordo de empréstimo para a reforma do ensino médio, tornando o dualismo da educação brasileira cada vez mais antagônico e perverso.

Compreendemos que o movimento reformista é palco de disputas políticas, econômicas e sociais, as quais, com base nos documentos oficiais indicados nesta pesquisa, defendem a formação da força de trabalho para atender ao mercado de trabalho, elemento chave para manutenção do capital, no espaço político.

Pretendemos evidenciar que as recomendações e orientações dos relatórios do Banco Mundial estão sendo atendidas na estrutura dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, enquanto indutoras da reforma, mais especificamente pela política de financiamento externo.

Constatamos nas justificativas dos documentos que a formação dos jovens, com base na Teoria do Capital Humano, é um fator apresentado como decisivo para o aumento da produtividade e desenvolvimento econômico do Brasil. Nessa perspectiva o



problema estaria na escola, na qualidade da educação pública e, principalmente, na formação de competências necessárias para atender a lógica do mercado de trabalho.

As condicionalidades expressas no acordo de empréstimo para implementação do “Novo Ensino Médio” implicam em várias adequações que direcionam mudanças estruturais para a sua operacionalização como, por exemplo, a possibilidade de ofertar parte do currículo em EAD, adequações dos currículos à BNCC, a oferta dos itinerários formativos que incide na formação dos professores e na sua lotação nos estabelecimentos de ensino. Isso incide, também, no direcionamento da formação dos estudantes, uma vez que os sistemas estaduais e as Secretarias Estaduais de Educação poderão ofertar um único itinerário formativo conforme as demandas do contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, assim como a ampliação do Tempo Integral, responsável pela maior fatia do financiamento externo.

Ressaltamos que os documentos referentes à política de financiamento externo, orientadas pelo Banco Mundial/BIRD e pelo MEC, referem-se à ampliação de escolas em tempo integral. Contudo, os documentos não apresentam nenhuma concepção de educação Integral, apenas se referem à ampliação de carga horária. Nos documentos analisados não constam a concepção de educação integral.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que a reestruturação do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, retrata uma política de Estado alinhada às transformações do mercado de trabalho e da atual fase do modo de produção capitalista, atrelando as demandas do setor produtivo à formação da força de trabalho, submetendo a educação pública aos pressupostos financeiros da política de financiamento externo, por organismos multilaterais. Tornando a educação

[...] uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Ao compreendermos que as análises partem de uma política em movimento, consideramos que a “[...] história do presente é sempre obscurecida pelo sentido de sua

transformação que, como costuma acontecer, somente nos é dado depois que o futuro/presente se realiza. Mas isso não pode nos levar á imobilidade.” (CIAVATTA, 2020, p. 15).

Com base nessa afirmação, a análise indica que a meta de universalizar o atendimento no Ensino Médio está prevista desde 1988, pela Constituição Federal, e ainda não foi atendida; que quanto a elevar a aprendizagem e a permanência no Ensino Médio são tidos como sinônimo de melhorar os resultados das avaliações externas, esse fator desconsidera a realidade socioeconômica dos estudantes da escola pública, que nada mais são do que filhos da classe trabalhadora; quanto a expandir as matrículas em tempo integral, desconsidera as condições de sobrevivência dos filhos da classe trabalhadora que, ao atingirem a idade de 16 anos, estão aptos para disputar uma vaga no mercado de trabalho, tornando a educação em tempo integral inviável; quanto a reduzir as desigualdades regionais e sociais nos resultados educacionais, e ainda criar e aprimorar mecanismos de responsabilização, pactuação de resultados e cooperação entre entes federados, de forma a elevar a eficiência dos investimentos públicos em educação, para tanto os estados que aderiram à política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral, realizaram a “Avaliação de Impacto” como estratégia para mensurar a eficiência do investimento público.

Contudo, a análise indica que as principais medidas adotadas pelo Estado para implementação da reforma do Ensino Médio, no que se refere às políticas de financiamento para a sua implantação, descritas no decorrer da pesquisa, perpassam as questões financeiras, aumentando o endividamento público.

Elas também fazem parte do ajustamento da educação às demandas da produção e do trabalho, utilizando-se de pressupostos ideológicos, econômicos e financeiros que implicam em adequações da educação para fomentar a perspectiva da flexibilização, do desenvolvimento econômico, do aumento da produtividade, da adequação das relações de trabalho com as demandas do mercado de trabalho, desconsiderando a questão da subsistência e da humanização dos sujeitos.

Desse modo, esperamos que os dados aqui apresentados e as suas análises, com as conclusões a que chegamos, possam servir de apoio aos que procuram melhor entender as dinâmicas entre os órgãos envolvidos nas políticas de reformas da

educação no Brasil. Do mesmo modo, esperamos que outros pesquisadores, diante dos fatos apresentados e da situação ainda em curso, possam interessar-se em dar seguimento aos estudos aqui propostos, cuja etapa que realizamos pode servir de base para novas empreitadas nesse campo de estudos.

## 6. REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental**: Programa de apoio à implementação do Novo Ensino Médio, Relatório No 120606 REV. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, outubro de 2017.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: uma Agenda para a Juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Relatório No 123968BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 01 de março de 2018.

BANCO MUNDIAL. **COMUNICADO À IMPRENSA Nº 2018/090/LAC**- Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 7 set. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e Crescimento**: A *Agenda da Produtividade*, Relatório No 127626 BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 29 de junho de 2018.

BANCO Mundial. **Informe sobre el desarrollo mundial 2019**. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial 1818 H Street NW, Washington, DC 20433EI, 2019. informe completo – Disponível em: [http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019\\_](http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019_). Acesso em: 6 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Notas de políticas públicas - Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/brief/brazil-policy-notes#educacao123>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (Volume I) - Síntese Relatório No 121480BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 01 de novembro de 2017.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia educacional do Grupo Banco Mundial 2020: resumo executivo: Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento -

Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo (Português). Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.

BRASIL, Lei 12.061, de outubro de 2009. **Diário oficial da União. Brasília, 2009.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB**. Brasília, DF: MEC, disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. **Acordo de Empréstimo - extrato do contrato Nº 8812-BR 8813-BR**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 28/05/2018 | Edição: 101 | Seção: 3 | Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018d.

BRASIL. FNDE. **PORTARIA Nº 1.024, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018**. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315)Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005/2014 – aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. 25/06/2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **LEI 13.415/2017 (LEI ORDINÁRIA) 16/02/2017**. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. MEC. **Documento orientador de Apoio ao Novo Ensino Médio**; Documento orientador da portaria nº 649/2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/?fbclid=IwAR2F8SCzf26Mp60Zgoh1sILYXtL6uwoOy4hLOKdl7RSKGwu05HiDNkF8kdw#!/marco-legal>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. MEC. **PORTARIA Nº 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018**. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44099663](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44099663) Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. MEC. **PORTARIA Nº 649, DE 10 DE JULHO DE 2018**. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)\_Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016 - Exposição de Motivos**. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>\_Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **PORTARIA. Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.02/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2012a, Seção 1, p. 20.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.03/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 26 de junho de 1998.

BRASIL. **Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017**, do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), foi publicada no Diário Oficial em 11 de dezembro de 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 24, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2018**- Regulamenta o pagamento de consultores no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para a assistência técnica na implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

CGU. **RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO**: Secretaria de Educação Básica Exercício 2018. Controladoria-Geral da União - CGU Secretaria Federal de Controle Interno *RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO*. Órgão: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Unidade Examinada: Secretaria de Educação Básica – SEB Município/UF: Brasília/Distrito Federal Ordem de Serviço: 201902306.

CHAVES, Marcelo Santos; CORREA SILVA David Costa; CARVALHO SILVA, Charlene. A relação da formação de capital humano com o desempenho econômico brasileiro. IPEA 2019. **Revista Planejamento e Políticas Públicas (PPP)**, n. 53, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/ppp/200505\\_ppp53\\_web.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/ppp/200505_ppp53_web.pdf). Acesso em: 6 jul. 2020.

CIAVATTA, Maria; O Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **In: Ensino Médio Integrado na Amazônia : Entre o investido e o desinvestido** / Doriedson S. Rodrigues, João Batista do Carmo Silva, Kariny de Cássia Ramos da Silva, Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Organizadores). – Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, v. 17, n. 49, p.11 – 37, jan. – abr. 2012.

CURITIBA, SEED. **Ofício nº 37/2019 SUED/SEED**. Curitiba, PR: SEED, 2019.

CURITIBA. SEED/PR. **ORIENTAÇÃO N.º 14/2018 – DEB/SUED/SEED**. 2018.

CURITIBA. SEED/PR. **ORIENTAÇÃO N.º 29/2018 – DEB/SUED/SEED**. 2018.

CURITIBA. SEED/PR. **Comunicado à imprensa 2019**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Equipes-gestoras-de-Educacao-em-Tempo-Integral-participam-de-formacao>. Acesso em: 31 mar. 2020.

DEITOS, R. A. **O Capital Financeiro e a Educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). f. 394 -2005. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas SP, 2005.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, PR: UEM, v. 32, n. 2, p.209-218, 2010.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino Médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos Internacionais e políticas sociais no Brasil. In: CHAVES, Marta, SETOGUTI, Ruth Izumi, Volsi, Maria Eunice França (Orgs.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá, PR: Eduem, 2011. 236 p., p. 121-150.

DEITOS, Roberto Antonio. O liberalismo Social-Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1995-2002). **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 30, n.1, p. 199-229, 2012.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 100- Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: **Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico - crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional. In: CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009.

FATORREELI, Maria Lúcia. Auditoria Cidadã da Dívida. **Auditoria Cidadã da Dívida: experiências e métodos**. Brasília: Inove Editora, 2013. Disponível em: [www.auditoriacidada.org.br](http://www.auditoriacidada.org.br). Acesso em: 6 jul. 2020.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos**, ano 32, v. 6, 2016.

FERRETTI, Celso João. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, Paulo Sérgio.; BATISTA Roberto Leme (Orgs). **Trabalho Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá. Práxis; Massoni, 2008, p.197-204.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.



GONZÁLES, Jorge Luis Cammarano; SALLES, Fernando Casadei. Trabalho docente na era de incertezas. *In*: TUMOLO, Paulo Sérgio; BATISTA Roberto Leme (Orgs). **Trabalho Economia e Educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá. Práxis; Massoni, 2008, p.205-230.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Botafogo, RJ: Editora civilização Brasileira S.A, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol. 3: Maquiavel**: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY. David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ICE. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Site oficial do ICE: Disponível em: <http://icebrasil.org.br/2018/04/20/parceria-worldfund-e-ice-expandindo-stem-brasil-em-10-estados-brasileiros/#respond>. Acesso em: 31 mar. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 6 jul. 2020.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István, 1930 - **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Articulações entre o banco mundial e a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017). **Revista Teias**, v. 20, n. 56, jan./mar. 2019.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto sobre a Medida Provisória (22/09/16)**: Não ao Esfacelamento do Ensino Médio. Texto Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 27 set. 2019.

PALUDO, C. **Materialismo histórico dialético**: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria, GONÇALVES, Leonardo (Orgs): **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Ed. da FURG, 2019, p. 60-82.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.p.89 - 107

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O programa jovem de futuro do instituto unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 19 n. 2. p. 28-50. Itajaí - JAN-DEZ 2019. Disponível em: [www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos). Acesso em: 6 jul. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro, (Org). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador, Curitiba: UFPR, 2016.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32, jan./Jun. 2013.

ZANARDINI João Batista. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e a proposições curriculares elaboradas (1961-2002), In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antônio (orgs.). **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 45-77.