



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

WELLINGTON DA SILVA GODOI

**A LEI 13.415/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS
ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO
MÉDIO**

**CASCADEL – PR
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO /PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

WELLINGTON DA SILVA GODOI

**A LEI 13.415/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS
ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: educação, políticas sociais e estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Francis Mary Guimarães Nogueira

**CASCADEL – PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Godoi, Wellington da Silva

A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio / Wellington da Silva Godoi; orientadora Francis Mary Guimarães Nogueira. -- Cascavel, 2022.

108 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Ensino Médio. 2. Banco Mundial. 3. Políticas Educacionais. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães, orient. II. Título.



WELLINGTON DA SILVA GODOI

A LEI 13.417/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Francis Mary Guimarães Nogueira'.

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Monica Ribeiro da Silva'.

Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Antonio Deitos'.

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Joceli de Fatima Arruda Sousa'.

Joceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Cascavel, 28 de novembro de 2022

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o curso de mestrado.

GODOI, Wellington da Silva. **A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio. 2022** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Educação, políticas sociais e estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

O Ensino Médio é historicamente caracterizado como emblemático e controverso, seja na sua oferta, organização curricular, identidade e financiamento. Nas últimas décadas tem sido alvo de disputas e debates, envolvendo diversos setores da sociedade. Foram inúmeras tentativas, reformulações, projetos de lei e diretrizes curriculares discutidas e debatidas com a finalidade de modificar o modelo de Ensino Médio. Até que em 2017, no Governo Michel Temer, por meio da medida provisória 746/2016 e que depois se transformou em Lei 13.415/2017, o Ensino Médio foi reestruturado. Esta pesquisa tem como objeto de investigação o chamado Novo Ensino Médio. Ademais, a pesquisa partiu do seguinte problema: existe relação entre o Novo Ensino Médio (lei 13.415/2017) com as orientações e recomendações do Banco Mundial? Compreende-se o Banco Mundial, como um Organismo Internacional Multilateral que surge após a Segunda Guerra Mundial para auxiliar na reconstrução e no reordenamento econômico e político dos países afetados pela guerra. Entretanto, com o passar do tempo e mediado pelas condições históricas, econômicas e políticas do sistema capitalista, passou a elaborar orientações e recomendações para as áreas sociais dos países periféricos, entre eles o Brasil. Neste sentido, o Banco Mundial produz documentos, relatórios e estatísticas acerca dos sistemas de ensino e cria orientações e recomendações. Além do mais, o Banco Mundial continua atuando como provedor de acordos envolvendo empréstimos, os quais acompanham contrapartidas e condicionalidades financeiras e ideológicas. Para realização desta investigação, partiu-se do materialismo histórico-dialético, como fundamentação teórico-metodológica. A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico, sendo analisado relatórios e documentos do Banco entre eles: Competência e Emprego: uma Agenda para Juventude (2018); e o Acordo de Empréstimo e o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Em relação ao Ensino Médio, são analisadas leis, projetos de leis, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a própria lei 13415/2017, estabelecendo relações com os documentos do Banco. A pesquisa percorreu três momentos: o primeiro é a contextualização do Ensino Médio Brasileiro, analisando o percurso histórico de disputas e debates até a lei 13.415/2017. O segundo momento, é analisar a trajetória histórica, política e ideológica do Banco Mundial. Por último, não menos importante, analisou-se as orientações e recomendações para o Ensino Médio nos documentos do Banco Mundial e no Programa de Apoio à Implementação do Ensino Médio relacionando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei 13.415/15. Conclui-se que existe uma relação entre as orientações e recomendações do Banco e o Novo Ensino Médio, em ambos os modelos de ensino médio é possível constar em comum: flexibilização do currículo, com base em competências e habilidades; parcerias com o setor privado; formação voltar para produtividade e o mercado de trabalho; itinerários formativos; ampliação da carga horária etc.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017; Banco Mundial; Ensino Médio

GODOI, Wellington da Silva. **Law 13.415/2017 for Secondary Education and its relationship with the World Bank guidelines and recommendations for Secondary Education**. 2022. 108 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research Education, social policies and the state. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

High School is historically characterized as emblematic and controversial, whether in its offer, curricular organization, identity or financing. In the last decades it has been the target of disputes and debates involving several sectors of society. There have been numerous attempts, reformulations, bills, and curricular guidelines discussed and debated with the purpose of changing the model of High School. Until in 2017, under the Michel Temer government, through Provisional Measure 746/2016, which later became Law 13.415/2017, High School was restructured. This research has as its object of investigation the so-called New High School. Moreover, the research started from the following problem: is there a relationship between the New High School (law 13.415/2017) with the guidelines and recommendations of the World Bank? The World Bank is understood as a Multilateral International Organization that arose after World War II to assist in the reconstruction and economic and political reordering of countries affected by the war. However, as time went by and mediated by the historical, economic and political conditions of the capitalist system, it started to elaborate guidelines and recommendations for the social areas of the peripheral countries, among them Brazil. In this sense, the World Bank produces documents, reports and statistics about the education systems and creates guidelines and recommendations. Moreover, the World Bank continues to act as a provider of agreements involving loans, which are accompanied by financial and ideological counterparts and conditionalities. This research is based on the historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological foundation. The research is documental and bibliographical in nature, analyzing reports and documents of the Bank, among them: Competence and Employment: an Agenda for Youth (2018); and the Loan Agreement and the Support Program for the Implementation of the New High School. In relation to High School, laws, draft laws, National Curriculum Guidelines for High School and law 13415/2017 itself are analyzed, establishing relationships with the Bank's documents. The research covered three moments: the first is the contextualization of Brazilian High School, analyzing the historical path of disputes and debates until the law 13.415/2017. The second moment, is to analyze the historical, political and ideological trajectory of the World Bank. Last but not least, it was analyzed the guidelines and recommendations for High School in the World Bank documents and in the High School Implementation Support Program relating them to the National Curricular Guidelines for High School and Law 13.415/15. It is concluded that there is a relationship between the guidelines and recommendations of the Bank and the New High School, in both models of high school it is possible to find in common: flexibility of the curriculum, based on skills and abilities; partnerships with the private sector; training back to productivity and the labor market; training itineraries; increased workload, etc.

Keywords: Law 13.415/2017; World Bank; High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Documentos do Banco Mundial	18
Quadro 2	Cronograma de Execução financeira	96

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Taxa de matrículas do Ensino Médio entre 1991-2020	28
Tabela 2	Disponibilidade (%) de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo o recurso - 2020	47
Tabela 3	Disponibilidade de (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo recurso 2019.	49
Tabela 4	Distribuição geográfica das despesas feita pelo banco mundial com os países	66
Tabela 5	Execução financeira do acordo do empréstimo	89

LISTA DE IMAGENS/FIGURAS

Imagem	Título	Pág.
Figura 1	Índice de envelhecimento da população brasileira com 65 anos de idade ou mais	87
Figura 2	Competências básicas para a formação dos jovens	90

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Confederação Nacional do Transporte
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEENSI	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SEMTEC	Simpósio dos Ensino Médio, Técnico e Tecnológico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O EMBLETMÁTICO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1990-2017)	22
1.1 EXPANSÃO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO	22
1.2 DEBATES E LUTAS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO	28
1.2.1 A LDB 1996 e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (1998-2012) 29	
1.2.2 O projeto de lei 6.840/2013 e a medida provisória 746/2016	34
1.2.3 O chamado Novo Ensino Médio: lei 13.415/17	42
2 BANCO MUNDIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E IDEOLÓGICA	53
2.1 BRETTON WOODS: A CRIAÇÃO DO BIRD COMO ORGANISMO INTERNACIONAL MULTILATERAL	53
2.2 OS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO DO BANCO MUNDIAL: 1944-1968	61
2.3 O BANCO MUNDIAL NO CONTEXTO DA GUERRA FRIA	64
2.4 BANCO MUNDIAL E SUA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NA AMÉRICA LATINA	67
2.5 AS PRIMEIRAS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL/USAID PARA O ENTÃO ENSINO DE 2º GRAU	71
2.6 BANCO MUNDIAL E A GESTÃO MCNAMARA (1968-1981)	76
2.6.1 Concepção de desenvolvimento econômico na gestão McNamara: atendimento às necessidades básicas humanas	79
3 AS RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A LEI 13.415/2017	83
3.1 ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO DOCUMENTO: COMPETÊNCIAS E EMPREGOS: UMA AGENDA PARA JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	84
3.2 ORIENTAÇÕES, RECOMENDAÇÕES E FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL: PROGRAMA DE APOIO A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO ..	95
REFÊRENCIAS	102

INTRODUÇÃO

A escolha da Lei 13.415/2017 que institui o chamado Novo Ensino Médio como objeto de pesquisa não aconteceu por acaso e livre das interferências, vivências e experiências tanto pessoais, acadêmicas quanto profissionais. Dessa forma, inúmeros fatores levaram a escolha do objeto de pesquisa.

Primeiro, deu-se pela sua atualidade como política educacional brasileira. A reforma do ensino médio, institucionalizada pela lei nº 13.415/2017 e denominada pelo Ministério da Educação como Novo Ensino Médio, é uma das políticas educacionais brasileiras mais recentes e sendo a última etapa da educação básica.

Se debruçar sobre uma análise da Lei 13.415/2017 e sua relação com as orientações e recomendações dos organismos internacionais multilaterais, no caso desta investigação o Banco Mundial, é de suma importância para os diversos campos, tanto social e educacional, principalmente pelo Ensino Médio ser uma etapa da educação básica marcada historicamente por embates e disputas.

Ademais esta pesquisa expressa a continuidade de um processo de trabalho de investigação que se iniciou no ano de 2019, no trabalho de conclusão de curso, na graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu, quando investiguei o Novo Ensino Médio e as suas implicações no ensino médio público. Naquele momento, constatei no final da monografia que a reforma precariza o trabalho docente, o esvaziamento dos conhecimentos científicos no currículo e uma formação rasa dos jovens.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, surgiram outras lacunas que não podiam ser respondidas naquele momento, dado as limitações de tempo e recorte da pesquisa. Entre os questionamentos estavam a origem da concepção e organização do chamado Novo Ensino Médio, ou seja, como originou-se a forma estrutural e conceitual de formação apresentada pela reforma? Nesse sentido, fui me debruçar sobre algumas leituras prévias em relação aos Organismos Internacionais Multilaterais e sua participação na articulação de políticas educacionais na década de 90. Isso instigou a elaborar um projeto de pesquisa para aprofundar a investigação sobre as orientações e recomendações que o Banco Mundial formula para o ensino médio e analisar a sua relação com a atual reforma.

Portanto, a seguinte pesquisa tem como temática a Lei 13.415/2017 que oficializa o Novo Ensino Médio, assim denominado pelo Ministério da Educação.

Partindo do pressuposto que o Banco Mundial elabora orientações e recomendações para as políticas educacionais dos países da América Latina, enfaticamente a partir da década de 90; a pesquisa parte do seguinte problema: quais as relações entre a lei 13.415/2017 e as orientações/recomendações que o Banco Mundial elabora para o Ensino Médio?

Para delinear o objeto de pesquisa e a problemática deste trabalho é preciso situar, sucintamente, alguns elementos históricos, sociais e políticos que envolveram a elaboração, tramitação e oficialização da Lei 13.415/2017, e sequencialmente situar o Banco Mundial no campo das políticas sociais, principalmente a educacional.

O Ensino Médio (EM), como última etapa da educação básica, teve sua formatação legal a partir da Constituição Federal de 1998, definindo como dever do Estado a sua “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1998), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (LDBN) de 1996, dispondo com duração mínima de três anos.

Apesar do tempo decorrido do seu marco legal essa etapa continua enfrentando problemas quanto à sua obrigatoriedade, universalização, acesso, currículo etc.

Esse cenário torna-se evidente pelo conjunto de regulamentações e tentativas de reformas empreendidas ao longo dos anos, contudo é a partir da década de 90, com a reestruturação do capital, que o Ensino Médio passa a ganhar destaque e assim passando por inúmeras regulamentações, leis e decretos quanto sua organização e identidade, podendo destacar algumas como: decreto 2.208/1997, Projeto de Lei 6.840/2013, MP 746/16 e finalmente sua reforma pela Lei 13.415/2017.

A Lei 13.415/2017 constituiu o que o Ministério da Educação denominou de Novo Ensino Médio. Entretanto, sua elaboração, tramitação e promulgação como lei percorreu um caminho de tensões, disputas e movimentos contrários ao conteúdo da reforma, ou seja, não se deu de forma homogênea e harmoniosa, esses elementos são fundamentais para compreensão do objeto de pesquisa.

A lei 13.415/2017 é elaborada em um contexto de instabilidade político, econômico, social e pelo avanço de uma agenda neoliberal e conservadora. O marco deste cenário é o golpe parlamentar, jurídico e midiático que depôs a ex-presidenta da República, Dilma Rousseff (2011-2016).

O plano de governo de Michel Temer representa este projeto neoliberal. O principal ponto do seu programa, denominado de “Ponte para o Futuro” é “equilíbrio

fiscal do Estado”, isso significa reduzir o papel que o Estado Brasileiro e suas despesas públicas,

O Estado brasileiro vive uma severa crise fiscal, com déficits nominais de 6% do PIB em 2014 e de inéditos 9% em 2015, e uma despesa pública que cresce acima da renda nacional, resultando em uma trajetória de crescimento insustentável da dívida pública que se aproxima de 70% do PIB, e deve continuar a se elevar, a menos que reformas estruturais sejam feitas para conter o crescimento da despesa (UMA PONTE PARA O FUTURO, 2015, p. 03).

É importante destacar a relação existente entre as forças contraditórias presentes no Estado e sua relação com as políticas educacionais; isto porque toda ação do Estado é intrinsecamente ligada a relações internacionais e nacionais (RIZOTTO, 2012).

Em relação ao governo Michel Temer, percebe-se uma retomada às políticas neoliberais. Assim que Michel Temer assumiu o governo, mesmo interino, colocou em prática as reformas estruturais e fiscais. Entre elas se destaca a emenda constitucional 95, reforma trabalhista, reforma do ensino médio e, adiante com o atual governo Jair Messias Bolsonaro, reforma da previdência e, no momento desta pesquisa, a reforma administrativa em curso.

Silva e Ferretti afirmam (2018) que esse período político, representado por Temer, retoma um neoliberalismo agressivo e articulado com o capitalismo financeiro internacional. Sob o argumento que era preciso asfixiar os gastos públicos para estabilizar a economia e a dívida pública, o governo adotou políticas que promoveram “reformas com o fito de conter os gastos sociais e garantir a governabilidade” (LIMA e MACIEL, 2018, p. 02), as quais proporcionam o aumento do processo de acumulação do lucro pelo capital rentista (LIMA e MACIEL, 2018).

O que este contexto significa para o campo educativo, no caso a lei 13.415/2017? A reforma do ensino médio é uma política educacional, sendo ela parte integrante das políticas sociais. Toda política social deve ser analisada e compreendida no interior das relações capitalistas que se estabelecem em nível nacional e internacional e a partir do papel do Estado. Conforme ressalta Deitos e Xavier (2006, p. 68) “(...) O Estado e suas políticas sociais não são desvinculadas das condições econômicas, sociais e ideológicas que sustentaram e sustentam a configuração do poder econômico, político e ideológico.

É expressivo discutir previamente a concepção de política social adotada como referência neste trabalho. Esta pesquisa concorda com a concepção de política social apontada por Deitos e Xavier. As políticas sociais são historicamente construídas a partir de determinações e mediações presentes no interior da sociedade capitalista. E ao mesmo tempo assumem características próprias de cada contexto; “(...) Assim, o trato de qualquer política social deve ser circunscrito a análises que contemplam as dimensões do econômico, do político e do social, em sua especificidade histórica” (RIZOTTO, 2012, p. 23-24).

A lei 13.415/2017 como política educacional e social é mediada pelas disputas e conflitos de classes. Isso fica demonstrado com os movimentos sociais de caráter popular que ocorrem após a medida provisória 746/2017, assim como a manifestação dos aglomerados de empresas privadas de serviços educacionais a favor da reforma.

É neste contexto que se desenvolve a política educacional para o Ensino Médio, primeiro em forma de medida provisória 746/2017 e depois sancionada como lei 13.415/17

Neste sentido, cabe refletir, considerando os elementos elencados, o que representa a lei 13.415/2017? Para tal é necessário recordar que a política educacional está imbricada em condições políticas, econômicas e sociais da esfera nacional a qual está inserida em um movimento internacional do sistema capitalista. Sendo assim, sua reformulação tem raízes pedagógicas e curriculares, mas também políticas, econômicas e sociais, ou seja, reflete uma totalidade de determinações e mediações.

Deitos (2005) descreve que as mudanças propostas pelas reformas na etapa do ensino médio respondem a uma dinâmica econômica, e por sua vez política, Portanto, por mais que o discurso oficial governamental discorra sobre a solução desse problema histórico na educação média brasileira por meio de reformas educacionais, isso não se concretiza, porque as políticas educacionais estão “ imbricadas num processo de reformas que viabiliza e dissimulava os interesses em jogo, na direção do processo de acumulação do capital” (ibid., 2005, p. 02) Desse modo, as reformas do ensino médio são condicionadas pelas condições econômicas e políticas de dado momento histórico.

Logo, as reformas educacionais empreendidas para o Ensino Médio traduzem, no campo educacional brasileiro, as transformações e as exigências do processo de acumulação do capitalismo brasileiro, e no âmbito das transformações do capitalismo

internacional. Assim, as “necessidades” das reformas se ocultam mediante argumentos como a qualificação dos trabalhadores, processo de desenvolvimento do país, equalização das oportunidades sociais, e de renda e emprego, flexibilidade, modernização dos sistemas escolares etc.

Kuenzer (2000) discorre que “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre a ciência, educação e trabalho” (p. 18), que é imposta pela reestruturação produtiva, em que “(...) a educação formal, as antigas referências educacionais, se tornam obsoletas. Sendo preciso agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza “(MORAES, 2003, p. 08).

No plano destas transformações, organismos internacionais multilaterais vêm elaborando diretrizes, orientações e recomendações educacionais para os sistemas educativos, com a intencionalidade de adequá-los as mudanças do sistema capitalista. Neste sentido, a pesquisa analisou os documentos com as orientações e recomendações do Banco Mundial.

O Banco Mundial, como organismo internacional financeiro exerce uma forte influência no desenvolvimento das políticas sociais nos países periféricos, principalmente na orientação para elaboração de suas políticas educacionais.

Sguissardi (2000), aponta que ao realizar uma leitura dos documentos do Banco Mundial com suas orientações e recomendações para a educação verifica-se aproximações com as políticas educacionais formuladas nos países periféricos, entre eles o Brasil. Entretanto para compreender essas orientações e recomendações é necessária uma análise de outros elementos históricos, políticos e encômios deste organismo internacional multilateral, com objetivo de compreender por que um banco se encarrega de assuntos ligados as políticas educacionais.

Em relação ao Banco, Torres (2009) chama atenção para a atuação do Banco Mundial no campo educativo nas últimas décadas. De acordo com a autora, o banco sofre uma mudança de postura neste setor social, transformando-se em um dos maiores articuladores “(...) de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa global” (p. 126).

As teses de doutorado de Pereira (2009), Roberto Leher (1998) e Nogueira (1999), demonstram a trajetória histórica do Banco Mundial até se tornar um articulador de orientações/recomendações para o campo educativo. O que esses

pesquisadores apresentam em comum é o Banco Mundial como instrumento estratégico para consolidar um projeto de educação voltada, predominantemente, para atender aos modelos de regulação e acumulação capitalista ao longo do desenvolvimento capitalista.

De acordo com as pesquisas realizadas por Nogueira (1999), inúmeros projetos e programas, especificamente do BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID foram elaborados a partir de 1990 com ênfase na educação básica. Os programas e projetos que são elaborados por esses Organismos Internacionais Multilaterais abarcam um conjunto de diagnósticos e planejamentos para reestruturação da educação escolar no Brasil.

Alguns documentos elaborados pelo Banco Mundial nas últimas décadas, destacam essas orientações e recomendações como: Competências e Empregos Uma Agenda para a Juventude (2018), Habilidades e Emprego no Brasil Uma Agenda para a Juventude (2018), Empregos e Crescimento: a Agenda da Produtividade (2018).

Essas orientações e recomendações não são meramente pedagógicas ou instrumentais, mas ideologicamente condicionadas para estabelecer consensos educacionais que visam estabelecer a hegemonia do sistema capitalista. Desta forma, exercem um papel fundamental no processo de difusão, consolidação e expansão do capitalismo.

Esses organismos, em mais de cinquenta anos de atuação, e em especial nas últimas três décadas do século XX, exerceram papel fundamental no processo de expansão do sistema capitalista, mediante a internacionalização do sistema financeiro e por meio das condicionalidades impostas aos países (RIZOTTO, 2012, p. 40).

Neste sentido, procuramos identificar e demonstrar em que medida estas orientações relacionam-se com a lei 13.415/2017.

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Essa pesquisa tem como objetivo geral, examinar o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e a sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial.

Para isso se elencou os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a trajetória dos antecedentes do Ensino Médio, partindo da década de 90 até a lei 13.415/2017, considerando os debates e disputas em torno da sua organização, identidade e oferta, a partir dos documentos oficiais que normatizam esta etapa da educação básica;
- b) Analisar sistematicamente o conteúdo da lei 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio;
- c) Analisar a trajetória histórica do Banco Mundial considerando as mediações e determinações históricas, políticas e econômicas;
- d) Identificar e examinar as orientações e recomendações presentes nos documentos do Banco Mundial com o conteúdo da lei 13.415/2017.

ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Qualquer pesquisa enquanto produção do conhecimento científico, requer uma fundamentação epistemológica clara e explícita da posição teórica do pesquisador. O enfoque teórico e metodológico que fundamenta e norteia a investigação do objeto e sua relação com a realidade nessa pesquisa é o materialismo histórico-dialético.

Em relação ao delineamento dos procedimentos analíticos é essencial destacar que se adota a concepção de método que não se limita aos aspectos meramente técnicos, associados a forma de coletar dados, catalogar informações etc. As escolhas metodológicas elencadas neste trabalho dizem respeito a relação a partir do qual o sujeito e objeto se produzem sobre a realidade investigada, ou seja, a concepção de método adota-se em dois sentidos, ora como reflexão crítica sobre a realidade e como caminho a ser percorrido durante a pesquisa.

No método materialista histórico-dialético, a realidade é um campo de cientificidade, mediada pelas relações entre sujeito e objeto e o reconhecimento de suas contradições que proporciona a análise do concreto real dentro de sua totalidade, “[...] a realidade social é condicionada, de fatos sociais que não são isolados, há uma

relação dinâmica e dialética entre o singular e totalidade” (RODRÍGUEZ, 2014, p. 146-147).

À vista disso, o método materialista histórico-dialético, parte da análise do Novo Ensino Médio e sua relação com as orientações/recomendações do Banco Mundial, por meio das categorias como a totalidade, contradição e mediação, ou seja, uma análise do objeto no contexto histórico, social, econômico, político do Brasil e o mesmo associado ao plano internacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Embasado nesse referencial teórico metodológico, pretendemos utilizar uma pesquisa bibliográfica que abrange as bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema de estudo, desde as publicações de artigos, teses, dissertações, livros etc.; conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 166) “(...) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob um novo enfoque”. E por outro lado, também uma pesquisa documental.

No que concerne à pesquisa bibliográfica buscou-se a fundamentação teórica com base em livros, dissertações, teses, artigos relevantes ao objetivo geral e específicos da pesquisa. Deste modo, utiliza-se os seguintes autores (as), pesquisadores (as): Maria Clara Couto Soares (1996), José Luis Corragio (1996), Rosa Maria Torres (1996), Livia de Tomasi (1996), Marília Fonseca (1996), Francis Mary Guimarães Nogueira (1999), Pablo Genitlli (1998), Roberto Antonio Deitos (2005), Gaudêncio Frigotto (2010/1999), Marise Nogueira Ramos (2011), Monica Ribeiro, Nora Krawczyk, Celso Ferretti, Maria Ciavatta, Roberto Leher (1999)

A pesquisa documental debruçou-se no levantamento e análise de fontes primárias que consistem em relatórios e produções do Banco Mundial e Decretos, Projetos de Lei, Emendas Constitucionais e Diretrizes Curriculares Nacionais tendo recorte no Ensino Médio.

Em relação à captação dos relatórios/documentos produzidos pelo Banco Mundial usou-se o seu repositório de dados do Grupo Banco Mundial, e referente. Na pesquisa documental elencamos as seguintes categorias de busca, classificação e pertinência dos documentos: ensino médio, juventude, empregabilidade, competências e capital humano. A pesquisa resultou nos seguintes documentos do Banco Mundial e elencados para análise.

Quadro 1 - Documentos do Banco Mundial

Competências e Empregos Uma Agenda para a Juventude (2018)
Habilidades e Emprego no Brasil Uma Agenda para a Juventude (2018)
Empregos e Crescimento: a Agenda da Produtividade (2018)
Aprendizagem para realizar a promessa da educação (2018)

Fonte: Elaboração do autor.

No que concerne às fontes primárias de caráter legal, é utilizado a Lei nº 13.415/2017 - “novo” ensino médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto de Lei nº 6840/2013, entre outras pertinentes ao objeto. As fontes foram recolhidas dos sites do Ministério da Educação (MEC) e da Câmara dos Deputados.

O tratamento das fontes primárias será realizado considerando as categorias de análise do materialismo histórico-dialético: totalidade, contradição, mediação e historicidade, entende-se que com o uso dessas categorias é possível apreender o significado concreto dos documentos no movimento da realidade, pois “documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não são imediatamente dadas na documentação (EVANGELISTA, p.08). Ademais, os conceitos, termos, concepções presentes nos documentos não são descolados de uma concepção de mundo, e no caso, de educação. Sendo assim, trabalhar com os documentos” (...) supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, p. 05).

Para além das categorias da fundamentação teórica metodológica, emergiram categorias centrais para examinar a relação entre a lei 13.415/2017 e as orientações e recomendações do Banco Mundial, sendo elas: juventude, empregabilidade, competências, habilidades e capital humano. As seguintes categorias foram selecionadas pela presença recorrente nos discursos oficiais, documentos, leis, decretos entre outros.

A exposição dos resultados desta pesquisa resultou em três capítulos.

No Capítulo 1, Emblemático Ensino Médio brasileiro (1990-2017), tem como objetivo analisar o ensino médio a partir da década de 90 até a lei 13.415/2017. Este capítulo desenvolve uma trajetória histórica do ensino médio demonstrando as disputas e debates em torno desta etapa da educação básica, apresentando os antecedentes que levam a lei 13.415/2017. A atual organização do Ensino Médio é

fruto de um longo período de discussões, lutas, resistências e disputas pela hegemonia de uma concepção de ensino médio. Na primeira parte, é discutida a oferta do ensino médio como etapa da educação básica, desde a sua progressiva universalização até a sua obrigatoriedade. A segunda parte analisa os antecedentes da lei 13.415/2017, considerando os cenários de disputa e debate das últimas décadas em torno do Ensino Médio. Por último, é discutido o conteúdo da lei 13.415/2017 e as mudanças que ela acarreta para a organização curricular, financiamento e oferta do Ensino Médio.

O Capítulo 2, analisa o Banco Mundial, como organismo internacional multilateral e as suas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais. Para compreender a atuação do Banco Mundial no campo das políticas educacionais na sua totalidade é apresentado como e porque ocorre a mudança de postura para/no trato das políticas sociais. A primeira parte apresenta a trajetória histórica e a segunda apresenta sua atuação no campo das políticas sociais e suas primeiras orientações e recomendações para o ensino de 2º grau, então Ensino Médio.

O Capítulo 3, demonstra as relações entre o chamado Novo Ensino Médio e as orientações e recomendações do Banco Mundial propostas no documento denominado “Competências e Emprego: Uma Agenda para Juventude” e demais documentos, produzido ente 2018 e 2020. É analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), elaborada após institucionalizada a lei 13.415/2017, estabelecendo as relações entre seu conteúdo e as orientações do Banco.

1 O EMBLETMÁTICO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1990-2017)

1.1 EXPANSÃO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO

Há um consenso na literatura que o Ensino Médio se destaca como um nível de ensino controverso e emblemático, desde a década de 1930, na história da educação pública brasileira. Essa etapa sempre apresentou problemas em relação à identidade, como o caso da sua dualidade, resultado da desigualdade da sociedade brasileira. Acesso e permanência, qualidade de ensino ofertada e a luta pela sua universalização que se estende a partir das décadas de 1980 e 1990.

Esta primeira parte do capítulo tem como objetivo desenvolver algumas discussões e dados referentes à expansão, universalização e finalidades do ensino médio.

O Ensino Médio passou a integrar a última etapa da educação básica, com duração de três anos, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 35. Krawczyk (2011), destaca que apesar do ensino médio corresponder apenas aos três ou quatro últimos anos da educação básica, estes são talvez os mais controversos, como afirma-se acima.

Uma vez reconhecido como etapa final da educação básica, o Ensino Médio vai passar por um processo de expansão no número de matrículas. A datar os meados da década de 1990, as matrículas no ensino médio público começaram a se expandir significativamente na rede pública.

A expansão do ensino médio nas últimas décadas, mesmo com suas controvérsias, possibilitou o acesso das camadas populares a maiores níveis de escolaridade. No entanto, é preciso considerar a qualidade de ensino ofertada. Conjuntamente, com a expansão das matrículas, a partir da década de 1990, observa-se a continuidade da precarização da infraestrutura das escolas públicas, desvalorização dos professores, superlotação de alunos, projetos de formação continuada (KRAWCZYK, SILVA, 2017).

Krawczyk (2011) afirma que esses problemas são expressões de um projeto de democratização tardio da educação pública brasileira. Processo esse inacabado e, ao mesmo tempo, abalado pelas transformações ocorridas na segunda metade do século XX. Mudanças que alteraram substancialmente a organização social, econômica e cultural, acarretando consideráveis consequências para a educação pública.

Os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e

conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade (ZIBAS, 2005, p. 24).

Antes mesmo deste período o ensino médio já passava por um contexto de mudanças substantivas, ressalta-se o Ensino de 2º. Grau compulsório nos anos de 1970. Com as transformações citadas acima, o cenário agrava-se. Como afirma a autora,

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

A expansão das matrículas do ensino médio começa a ocorrer no final da década de 1980 e culmina com a década de 1990. No decorrer dessa década, ocorre uma expansão significativa no número de matrículas no ensino médio. As matrículas no ensino médio público brasileiro se expandem expressivamente; isso devido, principalmente, com a incorporação do ensino médio como etapa da educação básica na LDB/1996, no art. 35,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

De acordo com Silva (2020), este aumento se deu por meio das políticas de correção de fluxo ocorridas no Ensino Fundamental, resultando na conclusão desta etapa de ensino e na procura pelo Ensino Médio.

Os governos brasileiros adotaram as políticas de correção de fluxo devido às baixas estatísticas de conclusão dos últimos anos da educação básica. Havia um avanço expressivo nos índices de inclusão de crianças e jovens no ensino fundamental, todavia, a taxa de conclusão das últimas etapas da educação básica já

apresentava um quadro diferente, acima de tudo nas taxas de evasão, abandono e repetência. Posto isto, os alunos ingressam na escola, mas nem todos conseguem continuar e terminar a escola (KRAWCZYK, 2017).

Oliveira e Araújo (2005) e Brito (2014), constataram em suas pesquisas que as políticas de correção de fluxo escolar acarretam mudanças expressivas nas matrículas do ensino médio. Essas políticas, possibilitaram o avanço de crianças e jovens nos seus níveis de escolaridade, e logo impulsionaram a procura pelo acesso ao ensino médio, especialmente aqueles que antes estavam excluídos do acesso a esta etapa.

Importante constatar que o aumento da escolaridade entre as camadas populares, não se deve apenas às políticas de universalização do ensino médio, mas também das lutas e embates dos setores da sociedade e dos movimentos a favor da educação pública como direito de todos os adolescentes e jovens.

É também o esforço dos familiares e responsáveis por enviar e tentar manter a todo custo os jovens e adolescentes no ensino médio. Para muitas famílias o simples fato de manter um aluno nos últimos anos da educação básica, principalmente com idade para contribuir na renda familiar, é um desafio enorme. Por isso, é importante destacar esse fato;

Para muitas famílias, o simples ato de mandar filhos para a escola já é um esforço grande: é mais uma despesa, é alguém que vai ficar algumas horas estudando em vez de tratar de ganhar algum dinheiro seja lá como for, é tempo subtraído da luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, esse afluxo das camadas populares ao Ensino Médio significa que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais (KRAWCZYK, 2017, p. 90-91).

É importante discutir essas relações em torno da expansão das matrículas, para não se deter apenas aos números que são apresentados. Por trás das estatísticas e taxas de matrículas, tanto no passado como no presente, tem todo um peso de relações emblemáticas e controversas, além da luta entre vários setores da sociedade que inflamam esses números.

A tabela 1, apresenta o progresso das taxas de matrículas no Ensino Médio brasileiro a datar o início da década de 1990 até 2022. Apesar de alguns períodos o número de matrículas variar, é possível constatar o expressivo aumento de matrículas.

Tabela 1- taxa de matrículas do Ensino Médio entre 1991-2020

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1991	3.772.698
2001	8.398.008
2004	9.169.357
2012	8.376.852
2016	8.133.040
2017	7.930.384
2018	7.709.929
2019	7.465.891
2020	7.550.753

Fonte: Inep (2020).

Se constata que em 2020 foram registradas 7,6 milhões de matrículas no ensino médio, ocorrendo um aumento de 1,1% no último ano. Dessa forma, esse crescimento suspende a tendência de queda nas matrículas, quando observados os últimos anos de 2016 a 2019 (redução de 8,2%).

Já os anos anteriores, de 2004 a 2017, deve-se discutir as taxas considerando a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que determina a obrigatoriedade da matrícula no ensino médio, e o Plano Nacional de Educação (2014), com ênfase na Meta 3, que estabelece a universalização do ensino médio.

Primeiro, o ensino médio é reconhecido como etapa da educação básica, como progressiva expansão e, depois, em 2009 ganha obrigatoriedade, ligada a meta 3, do PNE. Entretanto, Krawczyk (2011), afirma que as políticas educacionais para a expansão do ensino médio além de fornecer o acesso das camadas populares a esta etapa da educação básica; também atendem as necessidades do mercado competitivo, principalmente para continuar inserindo o país na lógica mercadológica internacional. Para tal, seria necessário aumentar o grau de escolarização dos indivíduos.

Elas decorrem da implementação de políticas de correção de fluxo de matrículas que impulsionariam a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no

mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWCZYK, 2011, P. 755).

Entende-se s que a progressiva universalização e, depois, em 2009, a Emenda Constitucional No. 59 estão em consonância com o que a autora explicita. Seja pelo reordenamento da economia internacional, avanços tecnológicos, ou pelo acesso do indivíduo ao grau mais alto de escolaridade, o Ensino Médio vem enfrentando desafios cada vez maiores.

A obrigatoriedade do ensino médio foi definida em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.59. Entre as determinações desta ementa está “(...) que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam estar matriculadas em uma das etapas educacionais até 2016” (SILVA, 2020, p. 274). Até então, a oferta do ensino médio era enquadrada na progressiva expansão, sem constatar a obrigatoriedade.

A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, completa 13 anos, durante esses anos a EC trouxe, e ainda traz, um imenso desafio em relação a democratização do acesso à Educação Básica; “dentre suas determinações, restou estabelecido que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam ser matriculadas em uma das etapas educacionais até 2016” (SILVA, 2020, p. 274).

Silva (2020), realizou uma pesquisa com o objetivo de fazer um balanço do movimento em direção à ampliação do acesso ao sistema escolar, com ênfase na etapa do ensino médio. O problema de pesquisa gira em torno do fenômeno no decréscimo do número de matrículas do ensino médio a partir de 2004.

Como podemos observar na tabela 1, em meados da década de 1990 o Ensino Médio constava com 3.772.698 milhões de matrículas, chegando em 2004 com 9.169.357. A partir de 2004 a taxa de matrícula foi caindo ano a ano. A pergunta da autora era, como a matrícula vem a diminuir ano a ano, uma vez que a legislação indica sua obrigatoriedade?

Silva (2020), constata que essa diminuição, ano a ano, da taxa da matrícula incide sobre as pessoas de 18 anos ou mais, ou seja, a distorção série idade permanece como uma característica do ensino médio.

Já em relação a taxa de matrículas, para faixa etária de 15 a 17 anos, este cresceu entre anos de 2009 até 2016. Em 2016, as matrículas chegaram a 8.133.040 milhões. De acordo com Silva (2020), é neste contexto de maior acesso da juventude

brasileira à etapa final da educação básica que tem início a atual reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017,

Desperta a atenção o fato de ser, ela mesma, resultado das disputas que se vêm alimentando, sobretudo nos últimos 20 anos, acerca das finalidades e formas de organização do Ensino Médio. Tais contendidas, muito provavelmente, devem-se ao maior acesso da juventude brasileira à etapa final da Educação Básica (2020, p. 287).

Concordamos com Silva (2020), ao destacar que o aumento expressivo das matrículas é um dos principais motivos pelas disputas entre grupos e setores da sociedade pelo controle do modelo de organização, identidade e oferta do ensino médio. Isto porque, o grande número de jovens que adentraram no ensino médio oferece um nicho mercadológico educacional muito grande e lucrativo para empresas privadas do ramo educacional.

Ademais, são lutas e embates em torno de projetos educacionais para a formação da juventude brasileira. O próximo tópico tem como objetivo discutir os debates e lutas em torno do ensino médio nos últimos vinte 22 anos.

1.2 DEBATES E LUTAS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é alvo de debates e lutas durante décadas. Nos últimos 22 anos, a etapa final da educação básica passou por acirrados debates e disputas, no que tange sua organização, finalidades, financiamento e outros. Isso fica evidente pelo fato que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em menos de 15 anos foram estabelecidas duas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012) (SILVA, SCHEIBE, 2017).

O cenário de disputas e debates, a fim de reformar o ensino médio não se limitaram as duas diretrizes. Depois de 2012, é criada uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, resultando no Projeto de Lei 6.840/2013; depois em 2016 tivemos a Medida Provisória 746/16, da qual resultou a Lei 13.415/2017.

A atual reforma, tendo como legislação a Lei 13.415/2017, altera dois dispositivos legais muito importantes, entre eles: a organização curricular estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o

Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Entende-se que é imprescindível essa análise para compreensão da atual reforma, pois como destaca Silva e Scheibe “(...) existe uma linha de argumentação, incorporada pela reforma atual, mas que vem disputando o sentido do ensino médio, desde a LDB de 1996” (p. 21, 2017).

Para construção desta discussão partimos de uma pesquisa documental dos textos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, ou seja, as diretrizes curriculares de 1998 e 2012, os documentos da Câmara dos Deputados em relação ao PL 6.840/2013; o texto da Medida Provisória 746/16 e das exposições de motivos que acompanha o texto. O conteúdo da Lei 13.417/2017 será abordado um tópico a parte.

1.2.1 A LDB 1996 e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (1998-2012)

Como já mencionado anteriormente, o Ensino Médio como etapa final da educação básica é incorporado pela LDB de 1996. De acordo com Silva e Scheibe (2017), isso contribuiu no sentido de inferir uma identidade ao ensino médio,

Quanto ao ensino médio, a identidade prevista na Lei 9.394/16 está ancorada na atribuição da educação básica em possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22) (p. 22).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Para alcançar as finalidades previstas pela LDB, na época de sua aprovação, a organização curricular e pedagógica do ensino médio deve seguir as seguintes diretrizes previstas no art. 35,

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB, 2005, p. 18-19).

Ainda sobre a organização dos currículos, o artigo 26 da LDB definia que as etapas do ensino fundamental e médio deveriam ser fundadas pela base nacional comum, sendo esta complementada por uma parte diversificada. A partir dessas diretrizes são produzidos documentos que propõem definir os princípios e as propostas para a organização dos currículos (SILVA, SCHEIBE, 2017). Sendo os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborado pelo MEC; e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, assentadas no Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996 e, posteriormente, os PCNEM e as DCNE são reformas educacionais inseridas em um contexto de reestruturação do estado brasileiro, os quais estavam intercaladas as transformações na organização do modo de produção capitalista, a datar da década de 1970.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais foram elaboradas se articulando as mudanças no processo de reforma do aparelho do Estado brasileiro. Desta forma, as políticas educacionais foram elaboradas pautada em um modelo de estado mínimo,

Esse “paradigma reformista” é fortemente influenciado pela globalização financeira e pelo esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo assim para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial, sendo o mesmo pautado na redefinição do padrão histórico de intervenção do Estado, possibilitando a implantação de reformas, que defendem o Estado-Mínimo (FERRAZ, 2009, p. 138).

As políticas educacionais elaborados nesse período, principalmente do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi marcada pela anuência que o Ensino Médio devia ter como base as transformações ocorridas no campo do trabalho, para atender a reorganização do capital, em escala internacional (FERRETI, SILVA, 2017).

Sendo assim, os debates e disputas em torno dos PCNEM e as DCNEM que organizavam o ensino médio estavam inseridas no bojo dos desdobramentos da concepção de Estado, implementada a partir da 1990. Ademais, essa redefinição das funções do estado estava associada as transformações dos processos de produção de mercadorias e serviços, em escala mundial,

Os argumentos em torno da reforma curricular nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo toyotista, divulgavam, no campo de formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 22).

No que diz respeito a organização curricular e a proposta pedagógica do ensino médio, o Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE (BRASIL, CNE/CEB 1998), e a Resolução CNE/CEB 03/1998 dando corpo as DCNEM, apresentam uma organização orientada para o desenvolvimento de competências. De acordo com Silva e Sheibe (2017), se argumentava que era necessário reformular a organização do currículo, pois a organização com base nas disciplinas clássicas não atendia às exigências do mundo produtivo, ademais,

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo (2017, p. 23).

De acordo com Lopes (2002), os PCNEM, não se limita somente a listagem de competências e habilidades, associadas a um currículo pragmático. Representa também, de maneira geral, pela intercessão entre educação e o mundo produtivo. E

este mundo produtivo transcende os procedimentos tayloristas e fordistas, pois a esfera produtiva passa a exigir

competências superiores, associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode se limitar a competências restritas ou aos desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais (p. 394).

Ademais, a formulação das DCNEM e dos PCNEM foram, na época, orientados por organismos internacionais multilaterais e suas publicações. Organismos Internacionais como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, elaboraram documentos e relatórios com o intuito de reformular as instituições escolares, enfatizando a difusão do progresso técnico como saída para coesão social. Entre os documentos podemos citar; Relatório Delors (1998), Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade (CEPAL/OREALC. 1992).

As mudanças no cenário político, em 2002, com a derrocada do candidato do (PSDB) e a vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), retomou-se o debate em relação as finalidades e organização do ensino médio. Uma das primeiras ações que demonstram esse debate é o Decreto nº 5.154/2004;

Em um primeiro momento adquiriu ênfase as revisões dos rumos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) que, por meio do Decreto 5.154/2004, trazia a possibilidade da oferta do ensino médio integrado (EMI). A oferta da educação profissional integrada ao ensino médio assentava-se em uma perspectiva teórica que divergia das diretrizes curriculares nacionais traçadas no período imediatamente anterior (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 23).

As finalidades do Ensino Médio e Profissional foram discutidas no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, sob a direção da equipe da Secretária de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), promovido em Brasília, entre os dias 19 e 21 de maio, de 2003. O Seminário contou com a ampla participação dos setores da sociedade, o eixo principal do evento era a concepção de Ensino Médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura; os resultados dos debates e discussões foram publicados em livro em fevereiro de 2004 (JAKIMIUI, SILVA, 2016).

As novas bases conceituais do Ensino Médio, discutidas no seminário, estavam assentadas na concepção do trabalho como princípio educativo e uma formação politécnica, com uma organização curricular estruturada nos eixos de ciência, cultura e trabalho (SILVA, SCHEIBE, 2017). Ao discutir o Ensino Médio a partir destas bases conceituais se seguia um movimento de disputas contra a perspectiva de formação humana fundada na lógica do mercado;

O projeto pedagógico fundamentava-se em uma concepção curricular ampla da formação específica articulada com a formação geral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (SIMÕES, 2011, p. 117).

Importante mencionar que o seminário também discutiu as políticas de educação profissional, com o objetivo da revogação do Decreto nº 2.208 de 1977. O Decreto nº 5.154 de 2004, anulou a compulsoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

As bases conceituais do ensino médio tendo como sustentáculo o trabalho como princípio educativo, orientou a criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 2012). Os pressupostos e fundamentos expostos nos documentos buscam alcançar um Ensino Médio de qualidade social, sendo articulado com trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental (PARECER CNE/CEB 05/2011).

Após a normatização do Conselho Nacional de Educação (CNE), a organização curricular do Ensino Médio passa a considerar o trabalho, a ciência, cultura e a tecnologia. Desta forma, “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” (JAKIMIU, SILVA, 2016, p. 21).

O primeiro ato em relação aos debates e disputas em torno do ensino médio, apresentam duas concepções de projetos educacionais distintas. Na década de 1990, esta presentes iniciativas e disputas relacionados a concepção de Estado Mínimo implementada em nível nacional e internacional. Os PCNEM e as DCNEM de 1998, estabeleceram uma concepção e organização curricular voltada para o desenvolvimento de competência, estimulado em atender a lógica do mercado.

Passados alguns anos, em 2003 o ensino médio passou por novos debates e disputas. Devido ao contexto político e social, o Ensino Médio passa a ter uma nova identidade, no sentido contrário a anterior. Observa-se uma DNCEM (2011) que pretendia uma formação integral, sustentada pela concepção de trabalho como princípio educativo, cultura e tecnologia. Essa redefinição das DCNEM, “(...) aturam no sentido de superar o caráter estrito e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 24). Sendo assim, constata-se o movimento de disputas e debates que veio ocorrendo pelas finalidades, debates e organização do ensino médio, desde a década de 1990, com a expansão das matrículas.

Entretanto, um novo cenário de disputas surge em 2012, ou seja, nem havia decorrido dois anos desde as novas diretrizes e o ensino médio voltou a ser palco de disputas e debates.

1.2.2 O projeto de lei 6.840/2013 e a medida provisória 746/2016

Em 2013, é criada uma Comissão Especial com a finalidade de discutir Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). A Comissão Especial formada tinha como integrantes deputados de diversos partidos, como presidente o deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), e como relator o deputado Wilson Filho (PMDB-PB).

As justificativas apresentadas pelo CEENSI é que depois dos estudos realizados, e com base nos resultados das avaliações nacionais e internacionais, o modelo de ensino médio, adotado na época do PL, estavam ultrapassados e não geraram os resultados esperados (BRASIL, 2013).

Para tal, a CEENSI realizou dezenas de Audiências Públicas, Seminários Estaduais e um Seminário Estadual, durante dezessete meses a Comissão Especial realizou os debates com a finalidade de reformular o ensino médio. Ao final dos seus trabalhos a CENSI apresentou, que o atual modelo estava carregado de disciplinas, excesso de conteúdos formal e padronizado. Ademais, tratava-se de um modelo rígido e nada atrativo para os jovens, levando ao abandono escolar.

A consenso foi que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há

que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para escola (BRASIL, 1993, p. 7-8).

Silva e Scheibe (2017), afirmam que a iniciativa de reformulação proposta pela CENSI, “(...) já é possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho (p. 25).

Ao final o Projeto de Lei 6.840/2013, apresentava duas propostas principais: a organização curricular por opções formativas, sendo estas escolhidas por parte dos estudantes e a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com mínimo de sete horas diárias (SILVA, SHEIBE, 2017; BRASIL, 2013).

Em relação a organização curricular, o último ano do ensino médio deveria contemplar diversas opções formativas, englobando as quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), sendo elencado em uma formação profissional. O objetivo desta organização curricular era que,

Assim, o aluno poderá optar pela formação que mais se adequa às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelo próprio aluno (BRASIL, 2013, p. 8).

Concorda-se com Silva e Scheibe (2017), quando afirmam que esta organização curricular é uma retomada a um modelo de currículo adotado nos tempos de ditadura-cívico militar; já que propunha aos estudantes opções formativas com ênfase nas escolhas dos alunos;

No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. O modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País (p. 25).

A seguinte proposta de organização curricular tinha como gancho e requisito a extensão da jornada escolar. O Projeto de Lei, argumentava que para desenvolver

adequadamente o currículo proposto seria necessário ampliar o tempo de permanência dos jovens do ensino médio na escola, neste sentido ampliar a jornada escolar para sete horas diárias (BRASIL, 2013),

Se o Brasil deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo. Optamos por adotar a jornada em tempo integral estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é de, no mínimo, sete horas diárias (art. 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007), com a possibilidade de extensão dessa jornada a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013, p. 10).

No que cabe a ampliação da jornada escolar, assentimos como Silva e Scheibe (2017), quando apontam que tal medida fere o direito a educação, pois o Brasil conta com uma parcela de jovens trabalhadores que cursam o ensino médio noturno e durante o dia trabalham para complementação de renda familiar.

O projeto de lei, estabelece que o ensino médio noturno deve deixar de ser uma regra para ser considerada uma exceção, sendo destinada apenas para jovens maiores de 18 anos. O restante dos jovens deve cursar o ensino médio integral (BRASIL, 2013).

Ademais, estipula que a organização curricular seja diferenciada (...) além disso, não cabe mais penalizar os alunos do ensino noturno com currículos exíguos e muito aquém daqueles desenvolvidos nos demais turnos” (BRASIL, 2013, p. 11-12); para tal, estabelece que a duração do ensino médio seja de quatro anos e com carga horária de 4 horas diárias.

Silva e Scheibe (2017) argumentam que a compulsoriedade da carga horária firmada pelo projeto de lei, refletem o desconhecimento da CENSI em relação as escolas públicas e os jovens que a frequentam. Pois, a grande maioria não possui estrutura física e professores suficientes para atender a jornada escolar de 7 horas diárias.

O projeto de lei de reformulação do Ensino Médio desencadeou mais um cenário de disputas. Esse cenário levou a criação de movimentos contra a proposta do PL, entre eles destaca-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. O movimento foi criado no início de 2014, atuando junto com a Câmara de Deputados e o Ministério da Educação nas discussões e debates do conteúdo do Projeto de Lei nº

6.840/2013. O movimento inicialmente foi composto por diversas entidades dentre elas:

(...) Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 25-26).

Além do Movimento em Defesa do Ensino Médio, a oposição contou com movimentos estudantis e algumas secretárias de educação. As ações, debates, movimentos e disputas levou o projeto de lei a sofrer modificações em seu texto, resultando em um Substitutivo com a finalidade de minimizar os danos ao Ensino Médio (SILVA, SCHEIBE, 2017).

A Comissão Especial da Câmara esperava colocar em trâmite o projeto de lei no início de 2015, entretanto com o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substitutivo ficaram sem tramitação (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Entretanto, o Ensino Médio voltou a ser alvo de debates e disputas assim que o impeachment de Dilma Rousseff se consolidou, logo nos primeiros meses do seu governo, Michel Temer encaminha ao Congresso a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

A Medida provisória 746/2016 foi amplamente questionada, assim que enviada ao Congresso Nacional pelo presidente Michel Temer. Devido ao seu caráter autoritário e de pouco debate com a sociedade, já que este recurso é definido constitucionalmente para situações específicas, nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais de elaboração das leis. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.26).

Esse contexto de elaboração e tramitação da MP, teve resistência de entidades que compõe o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que estiveram presentes nas audiências públicas; além das manifestações de uma parcela da sociedade civil que se posicionaram contrário a Medida Provisória 746/2016 (SILVA;

SCHEIBE, 2017). Dentre os movimentos de resistência, cabe destacar às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes em todo o Brasil.

De acordo com Silva e Scheibe (2017) as propostas da medida provisória foram ainda mais graves do que aquelas apresentadas pelo PL 6.840/2013, isso porque atacava e deixava em risco o direito e a qualidade da educação pública.

As justificativas e argumentos para reforma do ensino médio, são apresentadas no documento de Exposição de Motivos da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. De acordo com o documento, a MP tinha como finalidade alterar a organização curricular do Ensino Médio, ampliar progressivamente a carga horária escolar e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

Segundo a Exposição de Motivos, a função social atribuída ao Ensino Médio, prevista no art. 35, de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, assim como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade; não estavam sendo alcançadas (BRASIL, 2016).

A partir deste argumento, o documento apresenta a proposta de reforma do Ensino Médio com base em quatro justificativas. A primeira justificativa é o baixo rendimento dos estudantes nos sistemas de avaliação educacional, sendo eles o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a Prova Brasil e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o Ensino Médio, de acordo com o documento;

Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8% (BRASIL, 2016).

Ademais, a Exposição de Motivos argumenta que essa realidade fez com que o IDEB do Ensino Médio ficasse estagnado desde 2011. Sendo essa realidade o reflexo de um modelo de Ensino Médio prejudicial que não contribuiu para a aprendizagem dos estudantes, induzindo ao fracasso escolar.

Considerado este pressuposto, a segunda justificativa argumenta sob o caráter excessivo rígido e carregado da organização curricular do Ensino Médio. Destaca que

o modelo de Ensino Médio é muito carregado, forçando o estudante a cursar treze disciplinas obrigatórias que não estão alinhadas a realidade do mundo do trabalho. E que por meio da proposta, pretende realizar uma reorganização curricular,

É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos (BRASIL, 2016).

A terceira justificativa é a necessidade de flexibilizar o percurso do Ensino Médio, a fim de qualificar os jovens estudantes para sua inserção no mercado de trabalho, em caráter de urgência;

No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (BRASIL 2016).

Para tal, a Exposição de Motivos destaca a necessidade de um novo modelo de ensino médio que ofereça, opções de aprofundamento nas áreas dos conhecimentos, curso de qualificação, estágios técnico-profissional, ou seja, flexibilize o percurso do Ensino Médio. Tal flexibilização terá corpo por meio da oferta de diferentes itinerários formativos;

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, 2017).

Concordamos com Ferretti (2018), quando aponta que as justificativas apresentadas pela medida são equivocadas. Isso porque, atribuem o fracasso escolar, evasão e reprovação basicamente a organização curricular do Ensino Médio. Ou seja, a resposta para esses problemas históricos seriam uma reforma curricular, sem levar em consideração outros aspectos, como destaca:

infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (FERRETTI, 2018, p. 27).

Além destas três justificativas e suas respectivas propostas, outras são apresentadas no texto da medida provisória, as quais geraram bastante polêmica. Dentre as propostas está a divisão do currículo em itinerários formativos, expansão progressiva da jornada escolar, oferta obrigatória de língua inglesa, a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia e o reconhecimento do notório saber. (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Para mais, a medida provisória propõe o uso dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para custear as parecerias públicas privadas, para a oferta dos itinerários formativos. Tal proposição "(...) constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica" (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 27).

Silva e Ferretti (2017) analisam as audiências públicas da medida provisória e destacam que ficou claro o cenário de disputas pela identidade, organização curricular e os formatos do Ensino Médio. Apontam que tanto o conteúdo da proposta e os seus atores restabelecem as mesas propostas dos documentos elaborados na década de 1990 e o Projeto de Lei 6.840/2013.

As audiências públicas contaram com a participação de três representantes do Ministério da Educação (MEC), sendo Roseli Soares da Silva (Secretária da Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro da Educação). Todos os nomes citados reiteraram as justificativas, argumentos e propostas dos documentos citados, para reforma do ensino médio.

Além disto, as audiências também contaram com o posicionamento de entidades, instituições e fundações empresárias ligadas a educação. Participaram das audiências o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Instituto

Unibanco, Todos pela Educação, Instituto Alfa e Beto. A posição destes foram a favor da reforma do ensino médio (SILVA, FERRETTI, 2017).

Participaram das audiências públicas representantes dos movimentos sociais, entidades acadêmicas e sindicais, estes contrários as propostas da medida provisória e a reforma do ensino médio. Dentre eles, estiveram presentes Daniel Cara, da Campanha Nacional pelo Direito a Educação; Fórum de Dirigentes de Ensino, Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (SILVA, FERRETTI, 2017). De acordo com os autores, apesar do número expressivo de representantes contrários a reforma, seus posicionamentos não foram ouvidos, pois tanto o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017, sofreram poucas alterações,

As principais alterações dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu “até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); a realização de parcerias público-privadas passa a ser possível, além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos a distância (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 27).

Nesta disputa pelo Ensino Médio, constatou que as mudanças na MP procederam dos atores ligados ao governo Michel Temer e com vínculos com o setor privado educacional. Portanto, a Educação Básica foi alvo de uma mercantilização; tanto no que se refere as finalidades e concepções da educação, formação dos professores e no financiamento da educação pública, no que concerne a relação estabelecida entre a oferta privada da educação. Como afirma Silva e Scheibe (...) “configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público” (2017, p. 27).

Encerradas as audiências, a medida provisória nº 746/2016 foi transformada no PL nº 34/2016, sendo aprovado na Câmara de Deputados e depois no Senado Federal. O Projeto de Lei foi sancionado e publicado no Diário Oficial como Lei 13.415 de fevereiro de 2017, sendo incorporado a LDB de 96.

A Lei 13. 415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio foi intitulado pelo governo federal, Michel Temer, como “novo ensino médio”, de modo geral a lei altera a organização curricular e o financiamento público desta etapa da educação básica.

O que foi sendo desenhado nas últimas décadas pelas disputas e debates em torno do ensino médio, com viés pragmático e mercadológico se culminou na atual reforma do ensino médio. O próximo tópico vai discutir os principais pontos da lei que estabelece essa reforma.

1.2.3 O chamado Novo Ensino Médio: lei 13.415/17

Por intermédio da lei nº 13.415/2017, as bases institucionais do Ensino Médio foram transformadas, afetando sua oferta, identidade, organização curricular e financiamento. Este dispositivo legal alterou um conjunto de outras leis que normatizavam o Ensino Médio, tal como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 11.494/2007 ¹(FUNDEB); O Decreto 5.452/1943², revogação da lei 11.161/2005³; ademais estipula a Política de Fomento à Implantação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Como mencionado anteriormente, a medida provisória 746/2016 sofre poucas alterações em relação a lei 13.415/17. A lei incide sobre uma reforma da organização curricular, com base em uma flexibilização do currículo; ampliação da jornada escolar e o financiamento de recursos públicos. Entretanto, a reforma só começaria a ocorrer, assim que a Base Nacional Comum Curricular estivesse pronta, o que ocorreu em 2018. A seguir buscamos apresentar as principais mudanças que a lei apresenta para o Ensino Médio.

A Exposição de Motivos da medida provisória considerava o currículo do Ensino Médio como rígido e carregado de disciplinas, tornando-se exaustivo e desestimulando os jovens estudantes. Desta forma, seria necessário substituir por um modelo diversificado e flexível. Para tal, a Lei nº 13.415/2017 modifica o artigo 4º, da LDB, estabelecendo o seguinte modelo de currículo para o Ensino Médio;

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: I - linguagens e suas tecnologias; II -

¹ Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

² Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

³ Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas.

matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

A partir disso, o currículo do Ensino Médio é estruturado em duas partes, uma fixa e outra flexível. A parte fixa se refere ao tronco comum, definida pela Base Nacional Comum Curricular. A parte flexível será composta pelos itinerários formativos; os quais englobam as cinco áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional.

Desta forma, é ofertada ao estudante a formação geral, definida pela BNCC, e depois a escolha dos itinerários formativos. De acordo com os idealizadores da reforma, este modelo de currículo diminui o excesso das disciplinas e torna o Ensino Médio mais atraente; possibilitando o protagonismo dos jovens e a criação dos seus projetos de vida; como menciona a BNCC do Ensino Médio;

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Gonçalves e Koepsel (2018) apontam que o citado projeto de vida é colocado pela lei como uma possibilidade de escolha do indivíduo para sua formação, correspondendo a uma “autonomia” do estudante em optar por escolher entre ir para o ensino superior ou realizar um ensino médio, com terminalidade, para atividades profissionais.

Entretanto, os arranjos curriculares para os itinerários formativos “(...) 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” (BRASIL, 2017). Ou seja, a lei não explícita a quantidade de itinerários que devem ser ofertados, sendo assim os sistemas de ensino não são obrigados a oferecer os cinco itinerários, pois a oferta depende das possibilidades de cada ente federativo.

Desta forma, o protagonismo dos estudantes na escolha dos itinerários formativos e a construção do seu projeto de vida são prerrogativas dos sistemas de ensino e não definidas pelas escolhas dos jovens.

Isso fica ainda mais explícito no artigo 36, que afirma que as “(...) escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (BRASIL, 2017). Como destaca Ferretti (2018, p. 29) “(...) os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo”.

No que diz respeito a carga horária, a lei nº 13.415/2017 dispõe que:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

O seguinte artigo, estabelece uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais, a partir de 2017. Sendo assim, a carga horária total do Ensino Médio, contando os três anos, antes de 2.400 horas, passa a ser de 3.000 horas. Desta carga horária, a lei estabelece no artigo 3 que,

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Posto isto, a lei divide a carga horária de no máximo 1.800 horas para a formação comum, definida pela BNCC, sendo que não é estabelecido o mínimo, portanto podendo ser inferior; e por outro lado, 1.200 horas para os itinerários formativos e formação técnica-profissional.

Ademais, a lei estipula a ampliação da carga horária até atingir 1.400 horas anuais, consistindo em 7 horas diárias, ou seja, o tempo integral do ensino médio. Para tal, o MEC elaborou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), com escolas pilotos que ofertam o Ensino Médio integral⁴.

A proposta do Ensino Médio em tempo integral está fundada no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da meta 6. A meta 6 do PNE estipula que

⁴ No capítulo três, será analisado a relação entre o acordo de financiamento do Banco Mundial e o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

(...) a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, as atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica (BRASIL, 2015).

Porém a proposta de escola em tempo integral deve encontrar alguns obstáculos concretos. Conforme apresenta Ferretti (2018), apesar a ampliação da jornada escolar ser algo positivo, as condições existentes em nossas escolas públicas de ensino mostram que tal medida é de difícil execução. Isso porque, se esbarra nas infraestruturas das escolas, condições de trabalho dos professores e profissionais da educação, alimentação e outros. Alguns dados recolhidos do INEP, demonstram essa realidade.

Tabela 2- Disponibilidade (%) de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo o recurso - 2020

Recurso	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet	96,9%	95,9%	99,8%	95,8%	92,2%	99,3%
Internet Banda Larga	84,2%	80,9%	98,2%	80,4%	78,1%	92,5%
Internet para Alunos	66,7%	65,4%	98,0%	64,6%	46,4%	69,8%
Internet para Ensino e Aprendizagem	75,4%	73,3%	89,6%	72,9%	59,6%	80,6%
Internet para uso administrativo	94,8%	94,2%	98,8%	94,1%	90,7%	96,0%
Lousa Digital	29,2%	29,8%	50,6%	29,2%	22,4%	27,8%
Projektor Multimídia	82,5%	81,4%	97,8%	80,9%	79,8%	71,6%

Computador de Mesa para alunos	79,9%	79,8%	99,0%	79,3%	71,6%	80,0%
Computador Portátil para Alunos	41,5%	36,6%	48,1%	36,3%	35,5%	53,5%
Tablet para Alunos	18,8%	13,5%	27,5%	13,1%	4,9%	31,8%

Fonte: Inep, Censo da Educação Básica. – (p. 25, 2020).

Os dados do INEP/2020, apresenta uma realidade desafiadora para a ampliação da escola em tempo integral, assim como para os itinerários formativos. O mesmo ocorre quando se observa os dados referente as infraestruturas das escolas.

Tabela 3-Disponibilidade (%) de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de Ensino Médio por dependência administrativa, segundo o recurso – 2019

Recurso	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Biblioteca/sala de leitura	88,2%	87,2%	98,8%	86,9%	78,2%	90,8%
Banheiro	97,7%	96,9%	99,8%	96,8%	100,0%	99,7%
Banheiro PCD	66,1%	63,7%	95,2%	62,9%	57,4%	71,8%
Algum recurso de acessibilidade* PCD	67,4%	63,7%	96,2%	62,8%	63,8%	76,3%
Laboratório de ciências	48,0%	42,1%	87,0%	40,9%	30,9%	62,4%
Conj. materiais científicos	40,4%	35,7%	70,0%	34,7%	27,1%	51,9%
Pátio (cob./desc.)	80,8%	76,7%	93,5%	76,1%	89,4%	90,9%
Quad. esp. (cob./desc.)	76,3%	73,3%	77,5%	73,1%	72,9%	83,7%

Mat. esporte/recreação	76,6%	74,3%	89,8%	73,8%	72,9%	82,3%
Sala de música/coral	4,2%	2,2%	19,8%	1,6%	3,7%	9,0%
Instrumentos musicais	34,7%	34,2%	50,7%	33,7%	31,4%	35,9%
Sala/ateliê de artes	9,3%	6,0%	16,6%	5,7%	8,0%	17,4%
Mat. ativ. artísticas	44,8%	38,0%	65,7%	37,2%	37,8%	61,1%
Sala multiuso	11,3%	8,5%	23,0%	8,1%	7,4%	18,1%
Jogos educativos	64,9%	59,7%	48,1%	60,0%	69,1%	77,5%

Fonte: Inep – Instituto de Pesquisas Espaciais (2020) – Censo da Educação Básica.

Ainda sobre os obstáculos para a ampliação da jornada escolar, destacamos a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o Novo Regime Fiscal. Segundo Amaral (2017) a EC nº 95, estipula que as despesas do Poder Executivo, devem ser reajustadas, a datar 2018. De acordo com o autor,

Os orçamentos de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024) (pag. 107).

Outro aspecto a ser considerado na questão da escola em tempo integral é a parte da parcela de estudantes do Ensino Médio, em idade regular, que estão frequentando esta etapa da educação no período noturno e durante o dia estão trabalhando no mercado formal ou informal.

Ainda sobre a organização curricular, a Lei nº 13.415/2017 prescreve mudanças significativas na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, sendo a mais preocupante a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia.

De acordo com Simões (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, entende a área de Ciências Humanas com o conjunto das disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Adverte que tais componentes são resultados do movimento da história da ciência moderna, ou seja, apresentam seus próprios caminhos teóricos-metodológicos, epistêmicos que são essenciais na matriz curricular da educação básica.

Ademais, Simões (2017) destaca que o lugar das disciplinas de Ciências Humanas é delineado conforme o contexto social, político e econômico; resultando de uma construção social. Desta forma, a retirada da obrigatoriedade das disciplinas citadas envolve;

(...) i) o jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro – um “lugar em si” (SIMÕES, 2017, p. 49).

Neste sentido, a Lei 13.414/2017 altera significativamente a oferta dessas disciplinas e de outros componentes. Primeiro destacamos a retirada da obrigatoriedade, transformando os componentes curriculares de Arte, Educação Física e Sociologia em estudos e práticas, conforme o § 2º do Art. 3º, (...) a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Na lei, as únicas disciplinas decretadas como obrigatórias são Língua Portuguesa, Matemática e a Língua Inglesa, a partir do 6 ano. A língua espanhola, antes obrigatória, agora é de caráter optativo e segundo a disponibilidade de oferta:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Os termos *estudos* e *práticas*, presentes na redação da lei, geram muitas dúvidas na sua interpretação. Os termos foram explicados por Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária Executiva do MEC, em uma entrevista à revista *Nova Escola*. De acordo com a Secretária Executiva;

Não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar (NOVA ESCOLA, 2017).

Segundo Simões (2017) essa ideia de fundição ou pulverização dos componentes curriculares em outras disciplinas tem embasamento em movimentos do passado. Isso é percebível na LDB 4.024/61, em que esses componentes deixaram de ser obrigatórios. Em outros momentos, a Sociologia, no mesmo contexto de marcos legais, passou a ser optativa ou facultativa. Já os componentes curriculares de História e Geografia, o autor destaca que esses componentes já foram unificados em um componente chamado de Estudos Sociais.

Assim sendo, a transformação desses componentes curriculares em estudos e práticas, considerando a definição dada pelos representantes do MEC, leva a um empobrecimento da formação dos jovens estudantes. Como destaca Simões (2017), a Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte implicam em um ensino que possibilitam aos jovens uma (...) formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos (p. 52).

Os únicos componentes curriculares que constam como obrigatórios na redação da Lei 13.415/2017 é língua portuguesa, matemática e a língua Inglesa. Conforme o Art. 3º:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

De acordo com Ferretti (2018) a prescrição da obrigatoriedade destas disciplinas pela Lei é condicionada por dois fatores: são componentes curriculares que envolve a aquisição de conhecimentos, que de acordo com a Lei e a BNCC são imprescindíveis para a construção de competências e habilidades; e as avaliações em larga escala, que focam nessas disciplinas.

Cabe examinar outro aspecto da Lei, em seu Art. 5º § 3 em que autoriza profissionais com notório saber a lecionar nos Itinerários formativos e na Educação Profissional;

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).

De acordo com o artigo, o profissional com notório saber recebe o reconhecimento do seu conhecimento em uma determinada área do conhecimento e afins. Este reconhecimento parte da sua experiência profissional, atestados por uma titulação,

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização (MACHADO, 2021, p. 59).

Daniel Cara (2018) explica que o notório saber no magistério representa que qualquer pessoa que possui um certo grau de conhecimento em uma determinada área é capaz de atuar na docência, sem precisar de uma formação em licenciatura.

Tal pressuposto é preocupante e ao mesmo tempo desvaloriza a formação inicial ofertada pelas universidades e faculdades nos cursos de pedagogia e licenciatura, sendo que (...) para dar uma boa aula é preciso dominar a didática, é preciso conhecer o processo de ensino-aprendizagem. Isso se aprende nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas” (CARA, 2018).

Cara (2018), ainda destaca que mesmo que o notório saber seja exclusivo para a educação profissional, isso prejudica a educação dos jovens estudantes do ensino

médio, pois o professor da educação profissional, assim como demais disciplinas, deve ter domínio e conhecer a relação entre ensino e aprendizagem e a habilidade didática. Sendo que este domínio só é possível através do estudo e assimilação de teóricos e clássicos da educação. Como reafirma Machado,

Além dos conhecimentos disciplinares ou referentes a conteúdo específicos a serem ensinados, há aqueles relativos às transposições didáticas e suas correspondentes metodologias, e os desenvolvidos pelas ciências da educação: os filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, da psicologia, da administração, das ciências políticas (2021, p. 61).

Ademais, o reconhecimento do notório saber pode ser adquirido pela certificação dada por empresas privadas ligadas a cursos profissionalizantes. Como afirma Cara (2018) “(...) a reforma irá prejudicar os estudantes em favor da influência de algumas entidades empresariais que atuam no campo da educação”.

O notório saber reafirma caráter pragmatista da lei 13.415/2017, pois resume à docência, seja ela na educação profissional, a um exercício prático. Dessa forma desconsidera toda a associação e mobilização de conhecimentos que um professor utiliza ao lecionar. Além do mais, esse mecanismo desresponsabiliza o Estado em elaborar estratégias e políticas educacionais para formação docente em todos os âmbitos da educação básica, diminuindo seu papel e sua responsabilidade com a educação brasileira.

Neste primeiro capítulo discutimos as disputas e debates em torno do Ensino Médio. Fica evidente que nas últimas décadas o Ensino Médio brasileiro foi alvo de disputas acirradas em relação a sua organização curricular, identidade, oferta, financiamento. Disputas essas que são históricas, marcadas por particularidades referentes a sua época, de acordo com o contexto econômico, social e político.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Ensino Médio passa a ser reconhecido como etapa da educação básica, assegurada como direito. A lei determina sua progressiva universalização e depois com a Emenda Constitucional 95/2004, passa ser obrigatório. A datar a década de 1990, acontece uma expansão das matrículas do Ensino Médio, desde então aumentando e, alguns períodos decaindo.

A questão é que com sua expansão e obrigatoriedade esta etapa se torna um campo de disputas política, econômica e ideológica e debates ainda mais acirrados.

Verifica-se que as reformulações em torno do Ensino Médio, torna-se um campo de disputas que envolve setores da sociedade com projetos educacionais distintos e antagônicos.

Entretanto, é preciso destacar que as disputas se intensificaram desde a década de 1970, em virtude da reestruturação do capitalismo. As políticas educacionais vem sendo “(...) marcada pela insistência na sua vinculação aos interesses da econômica capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental (FERRETI, SILVA, p. 400, 2017).

Essas disputas não estão apenas condicionadas ao contexto nacional, mas também a conjuntura internacional. As políticas educacionais para o Ensino Médio foram e continuam sendo marcadas, as vezes de forma explícita pelas orientações e recomendações elaboradas por Organismos Internacionais Multilaterais.

No caso desta pesquisa, foi investigado a relação entre as orientações e recomendações do Banco Mundial com a Lei 13.415/2017. No entanto, antes de adentrar a discussão, é preciso compreender a gênese deste organismo internacional multilateral; que será discutido no próximo capítulo.

2 BANCO MUNDIAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E IDEOLÓGICA

2.1 BRETTON WOODS: A CRIAÇÃO DO BIRD COMO ORGANISMO INTERNACIONAL MULTILATERAL

Essa seção tem como objetivo analisar os elementos históricos, políticos e econômicos que levaram a Conferência de Bretton Woods e o processo de criação das suas instituições internacionais financeiras, especificamente o Banco Mundial.

As crises cíclicas do capitalismo e os conflitos bélicos que ocorreram ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, principalmente com a crise de 1929, que se estendeu nos anos de 1930 e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) prescreveram a necessidade de um ordenamento e regulação econômica e financeira, a fim de estabelecer o fluxo do crescimento e expansão da acumulação capitalista.

As nações capitalistas temiam que novas crises econômicas acompanhadas por recessões e depressões pudessem assolar suas economias nacionais novamente. A Era da Catástrofe, como denominou o historiador Hobsbawm (1995), e suas consequências ainda podiam ser sentidas. Era preciso elaborar projetos que construíssem políticas econômicas e financeiras que evitassem acontecimentos como a Grande Depressão.

Nesse sentido, durante a II Guerra Mundial (1939-1945), os países de capitalismo avançado, principalmente os EUA e a Inglaterra que disputavam a hegemonia como nação líder mundial, formularam propostas para o ordenamento econômico-financeiro-monetário, formulando a nova face da manutenção e expansão da lógica de acumulação do capital. Nogueira (1999, p. 26) aponta que de acordo com Bretton Woods os “Estados Nacionais deveriam propor e direcionar políticas públicas para a construção de um novo *ethos*” econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso social”.

Anterior àquela Conferência de 1944 já havia ocorrido outra tentativa para dar respostas ao cenário de instabilidade econômico-financeira do período da Segunda Guerra Mundial, em agosto de 1941. Realiza-se a Conferência do Atlântico, resultando na “Carta do Atlântico”⁵. A Carta do Atlântico decorrente do encontro entre o

⁵ Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Internacionais-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-1919-a-1945/carta-do-atlantico-1941.html>>.

presidente dos EUA, Franklin D. Roosevelt (1882-1945), e o Primeiro-Ministro britânico, Winston Churchill (1874-1965) tratou-se de uma declaração política fundamental que representa as primeiras negociações entre os países com o propósito de estabelecer um modelo de cooperação financeira e econômica, para o mundo capitalista.

Nogueira (1999) descreve que a Carta tencionava em direção a acordos multilaterais e equilibrados entre as nações, a fim do desenvolvimento econômico. De fato, isso se expressa em um dos objetivos da Carta do Atlântico (1941): "(...) desejam promover, no campo da economia, a mais ampla colaboração entre todas as nações, com o fim de conseguir, para todos, melhores condições de trabalho, prosperidade econômica e segurança social".

A mesma Carta representou, como afirmado acima, as primeiras negociações para um projeto de ordenamento econômico, financeiro e monetário entre as nações, com a finalidade de estabilizar e prevenir futuras crises cíclicas do capital.

Além dos princípios de acordo de paz entre as nações e cooperação financeira, a declaração apresentava a emergência da hegemonia norte-americana. Nogueira (1999) discorre que as disposições norte-americanas apresentadas na Carta do Atlântico (1941), apontavam o novo caminho do ordenamento político-econômico que se configurava, sob a hegemonia dos Estados Unidos e o "enterro" do velho imperialismo britânico.

O novo ordenamento político-econômico expresso na Carta do Atlântico vai ganhar sua expressão sistemática na "Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas" mais conhecida como "Conferência de Bretton Woods", onde foram criados os Organismos Internacionais Multilaterais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (1944), Fundo Monetário Internacional – FMI (1944), e mais tarde demais Organismos, o Acordo Geral das Tarifas e Comércio – GATT (1947), substituída mais tarde pela OMC -1995, Organização das Nações Unidas - ONU (1945), Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN (1948), Organização Europeia de Cooperação Econômica – OECE (1948), substituída mais tarde pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1961).

A Conferência de Bretton Woods, que levou à criação dos Organismos Internacionais Multilaterais, resultou em novas relações políticas e econômicas entre os países capitalistas, pois cada país voluntariamente se associa, desde 1944, a

esses Organismos Multilaterais como acionistas. Ideologicamente esses Organismos vão difundir o que Nogueira cita abaixo.

(...) novas relações diplomáticas passarão a se constituir e instituir, em caráter planetário, redefinindo as formas de controle político entre as nações capitalistas. São essas noções de interdependência entre nações que vão respaldar as cooperações internacionais, como direito dos países ricos em contribuir para o desenvolvimento econômico dos países pobres e periféricos (...) (NOGUEIRA, 1999, p. 28).

Realizada em julho de 1944, em New Hampshire, Estados Unidos, a Conferência de Bretton Woods é considerada um marco histórico no reordenamento econômico e político internacional para o pós-guerra. A conferência contou com representantes de 44 nações associadas, onde foram colocados os problemas econômicos surgidos durante o período entre guerras. A finalidade da reunião era apresentar projetos para criação de um sistema monetário internacional que estabilizasse e protegesse as economias capitalistas a partir da cooperação financeira internacional (KONINGS, 2010).

Os principais objetivos estabelecidos em Bretton Woods, foram: 1) Promover a cooperação internacional monetária; 2) Promover o desenvolvimento do comércio mundial; 3) Promover a instabilidade de todos os tipos de câmbios; 4) Construir um sistema multilateral de pagamentos e 5) criar bases de reservas (KONINGS, 2010). A partir desse conjunto de objetivos tinha-se a finalidade de criar e estabelecer uma nova ordem financeira mundial, aberta ao comércio e aos investimentos.

Inicialmente, a ideia projetada seria a criação de instituições para controlar e regular os investimentos internacionais de capital privado, por meio de regulamentações que impedissem políticas econômicas arbitrárias e, ao mesmo tempo, mediar as disputas entre os países credores e devedores (TOUSSAINT, 2006).

Apesar do aglomerado número de nações que participaram da Conferência de Bretton Woods, dois países disputavam e definiram projetos para o reordenamento econômico internacional, Estados Unidos e Grã-Bretanha⁶ (PEREIRA, 2009). As finalidades de Bretton Woods, elencadas acima, já vinham sendo negociadas entre

⁶ A Carta do Atlântico, analisada no primeiro tópico do texto, representa uma das negociações que já vinham sendo negociadas entre as duas nações. Como demonstrado, a Carta apresentada as primeiras intencionalidades para elaboração de um modelo de cooperação financeira internacional pós-guerra, "a submissão às exigências norte-americanas, expressas nesta "Carta do Atlântico", indicava o percurso do novo ordenamento planificador do pós-guerra" (NOGUEIRA, 1999, p. 27).

essas duas nações muito antes da Conferência. Em 1942, os governos dos EUA⁷ e o Reino Unido discutiam propostas para projetos de uma economia global, a partir da criação de uma espécie de fundo financeiro internacional e um banco internacional.

As primeiras negociações e propostas, assim como as posteriores, desses dois países foram projetadas, por Harry Dexter White, assessor-chefe do Secretário do Tesouro dos EUA, Henry Morgenthau; e Lorde John Maynard Keynes, assessor principal do Tesouro Britânico; posteriormente as primeiras negociações, esses dois representantes forneceriam as bases teóricas e políticas para a Conferência de Bretton Woods (NOGUEIRA, 1999).

As propostas de Harry Dexter White e Lorde John Maynard Keynes, apresentavam algumas semelhanças, contudo não convergiam em alguns pontos básicos. Em ambas as propostas era consenso a criação indispensável de um sistema de cooperação econômica internacional que fosse,

baseado em regras e instituições de caráter multilateral que evitasse o cenário dos entre-guerras, marcado por políticas comerciais protecionistas e desvalorizações cambiais competitivas – a postura de empobrecer o vizinho (PEREIRA, 2009, p. 54).

Do mesmo modo, concordavam na defesa dos Estados nacionais terem autonomia na decisão de políticas econômicas a fim de proteger suas economias de pressões financeiras internacionais (PEREIRA, 2009). As propostas, semelhantemente, incentivam o surgimento de um sistema financeiro internacional que possibilitasse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre comércio e o investimento internacional entre as nações, a fim de garantir a conquista e manutenção da paz (PEREIRA, 2009).

Cabe destacar que o posicionamento *embedded liberalism*, tipo de liberalismo incubado, presente nas propostas, trata-se de uma reação ao pensamento do liberalismo econômico (*laissez-faire*), isso deve-se principalmente pela Grande Depressão (1929-1939) que o sistema capitalista enfrentou, caracterizado como a Era

⁷ Desde 1942, o presidente dos EUA, Roosevelt, já discutia um projeto para criação de instituições internacionais, a fim de estabilizar e reconstruir as economias dos países aliadas após o fim da Segunda Guerra Mundial (TOUSSAINT, 2006).

da Catástrofe⁸, período em que os ideais do liberalismo econômico entraram em decadência e colapso (HOBSBAWM, 1995).

Contudo, as propostas divergiam, principalmente, nos mecanismos de viabilização dos princípios fundamentais, apresentados acima. Por um lado, a Inglaterra procurava assegurar a zona libra esterlina, privilegiando assim sua moeda, o que afetava na diminuição da participação dos EUA; contraditoriamente a Inglaterra, neste dado momento histórico, encontrava-se endividada e destruída, devido ao confronto bélico; necessitando urgentemente de empréstimos para sua recuperação, coisa que somente os EUA tinham capacidade financeira para fornecer.

Em contrapartida, os EUA pretendiam diminuir a hegemonia da Inglaterra, a fim de ampliar a abertura dos mercados domésticos da Grã-Bretanha para comercialização de seus produtos e conglomerados industriais, conforme descreve Pereira,

enquanto à primeira interessava minimizar a perda da força da libra e com prerrogativas políticas e comerciais, ao segundo era crucial afirmar a predominância do dólar como moeda internacional e âncora da projeção mundial do poder político-financeiro norte-americano” (2009, p, 54).

O projeto de Keynes para o ordenamento da arquitetura econômica internacional apresentava três pontos estruturais, sendo: a criação de uma União Internacional de Compensações (*International Clearing Union*); um fundo financeiro internacional e, terceiro, a criação da Organização Internacional de Comércio (*International Trade Organization*).

A União Internacional de Compensações, proposta por Keynes, teria como função “assegurar as regras internacionais em matéria financeira, prover liquidez à economia e operar ajustes simétricos e automáticos entre países com déficit e superávit no balanço de pagamento dos países” (PEREIRA, 2009, p.54). Seria um modelo de banco mundial financeiro, a fim de constituir um marco internacional para assegurar a estabilização e desenvolvimento econômico dos países, ademais o banco teria a autonomia de emitir uma moeda de reserva mundial, denominada de *bancor*,

⁸ Cf Hobsbawm. A Era dos Extremos p.29-198.

substituindo o ouro, porém, sendo a ele conversível. No que concerne aos países deficitários e superavitários, o projeto keynesiano previa que,

os deficitários tomariam recursos da União em condições altamente favoráveis, a fim de evitar desvalorizações competitivas. Os superavitários pagariam um gravame e se estimularia a adoção de políticas expansivas (com o subsequente aumento de importações) e a exportação de capitais (PEREIRA, 2009, p. 54).

Articulado com o modelo de um banco internacional, Keynes propõe a criação de um fundo financeiro internacional e, como terceiro ponto, uma Organização Internacional do Comércio. O fundo teria como finalidade, auxiliar na reconstrução dos países atingidos pelo confronto bélico, e adiante seria usado para a promoção do desenvolvimento das economias. No que se refere ao seu financiamento, o fundo seria custeado pelos recursos da União Internacional de Compensações. Já a Organização Internacional do Comércio, teria como função evitar que países adotassem medidas protecionistas unilaterais, também seria responsável em regular a flutuação dos preços das matérias-primas através de acordos comerciais, gestão de reservas e a intervenção nos mercados (PEREIRA, 2009).

Entretanto, a proposta de Keynes, logo no início das negociações da Conferência de Bretton Woods, foi rejeitada. As razões pelas quais de imediato sua proposta é descartada corresponde à ofensiva hegemônica dos EUA. As propostas keynesianas colocavam em xeque a primazia da soberania monetária dos Estados Unidos, ademais penalizava os países com superávit comercial, nesse caso, considerando aquele determinado momento histórico, os EUA era unicamente o país que gozavam desse privilégio.

Uma vez rejeitada a proposta de Keynes, as propostas elaboradas por White constituíram a base política e econômica para as negociações de Bretton Woods (PEREIRA, 2009).

As propostas de Harry Dexter White expressavam nitidamente a primazia e supremacia da hegemonia norte-americana na Conferência de Bretton Woods. Ao invés da criação de um “banco central internacional”, acordou-se a elaboração de um fundo de estabilização monetária, que mais tarde se tornaria o organismo internacional multilateral, FMI – Fundo Monetário Internacional-. De acordo com Pereira (2009, p. 55) “tal organismos seria desprovido de mecanismos de ajuste

globais em caso de superávit, de modo que todo o peso dos ajustes deveria recair sobre os países em situação deficitária”; ou seja, o EUA, como único país superavitário, estabeleceria sua isenção na prestação de contas da sua política econômica.

no que diz respeito à política de ajuste da balança de pagamento, houve também confronto de proposituras entre Keynes e Dexter White (...) o que acabou sendo instituído pelo Fundo Monetário Internacional foi a proposta que reafirmou a primazia norte-americana. Esta fundou-se centralmente na imposição de que os ajustes nas balanças de pagamento só se realizam para os países em déficit, não sendo postulado a mesma para os países superavitários (NOGUEIRA, 1999, p. 30).

Isso demonstra de modo explícito a supremacia hegemônica norte-americana na Conferência de Bretton Woods e a sua relação com outros países. Como descreve Nogueira (1999), essa política econômica do pagamento das balanças imposta pelos EUA, que o isentava da prestação de contas das suas decisões econômicas, acometiam a outras economias do mundo, pois naquele dado momento histórico, devido às condições da organização de produção, os EUA aumentavam sua autonomia como sistema-creditício, fazendo com que seus parceiros dependessem cada vez mais de suas políticas econômicas.

Deste modo, as políticas econômicas que emergiram do Fundo Monetário Internacional favorecem a dependência dos países destruídos pela guerra e os periféricos devido aos desequilíbrios de suas balanças de pagamento em situação deficitária.

A princípio, a proposta de Dexter White esboçou um modelo de banco com funções voltadas especificamente para reconstrução física e econômica da Europa (NOGUEIRA,1999). Todavia, as propostas para a formulação do banco estavam secundarizadas, pois no momento as negociações da conferência tinham como foco a elaboração do fundo monetário,

(...) naquela altura, a proposta não angariava maior atenção e interesse. O centro das atenções era, de fato, o futuro fundo de estabilização, tanto assim que o Secretário de Estado dos EUA, quando convidou os governos para a enviarem representantes à conferência em Bretton Woods, disse que o encontro tinha “o propósito de formular propostas definitivas para o Fundo Monetário Internacional

e, possivelmente, um Banco para Reconstrução e Desenvolvimento (2009, p.55).

Quanto a posição secundária para criação do banco, fica claro no discurso inaugural proferido por Henry Morgenthau, a quem coube presidir a Conferência em Bretton Woods:

Nossa agenda está relacionada especificamente com o campo monetário e de investimento. Deve ser visto, no entanto, como parte de um programa mais amplo de ação acordada entre as nações para provocar a expansão da produção, do emprego e do comércio contemplados na Carta atlântica e no artigo VII dos acordos de ajuda mútuas celebradas pelos Estados Unidos com muitas das Nações Unidas (MORGENTHAU, 1942).

Nogueira (1999) aponta que somente na última semana de conferência é que Keynes assume a decisão de elaborar e instruir o projeto e a criação de um Banco voltado para reconstrução e desenvolvimento, "(...)essa decisão, tomada nos últimos trabalhos da Comissão II, ficaria nas atas da Conferência, apesar do seu caráter secundário (...) (ibid., 1999, p. 32). Apesar da Comissão II ser coordenada por Keynes, a primazia norte-americana da proposta de White se sobrepôs, devido às contribuições financeiras necessárias para o funcionamento do Banco, como discorre Pereira (2009, p. 57)" muitos países, incluindo o Reino Unido, abstiveram-se de tomar iniciativa, porque não esperavam estar depois da guerra numa posição que lhes permitisse fazer contribuições significativas". Portanto,

houve um consenso de que as condições estruturais do Banco recém-criado seriam consolidadas com a participação, em sua presidência, de representantes dos Bancos Privados norte-americanos, dado à infra-estrutura e a liquidez incontestáveis desse país (NOGUEIRA, 1999, p. 32).

Para conduzir as discussões e negociações das propostas apresentadas durante a Conferência em Bretton Woods, foram necessárias três comissões. A primeira comissão foi presidida por White, dedicada a construção do acordo sobre o FMI, sendo o principal e mais importante ponto da conferência, ficando a cargo do governo norte-americano. A segunda comissão, citada acima, ficou a cargo de Keynes, encarregado de discutir a criação do banco internacional, contudo como

apresentado os interesses norte-americanos se sobressaíram. A última comissão ficou a cargo do mexicano Eduardo Suárez, dedicada para a composição de outros modelos de cooperação financeira.

Em 22 de julho de 1944, aconteceu a sessão plenária de encerramento da Conferência de Bretton Woods, no qual Morgenthau afirma que os objetivos estabelecidos no início da Conferência haviam sido alcançados.

O que fizemos aqui em Bretton Woods foi criar instituições pelas quais homens e mulheres em todos os lugares podem trocar livremente, de forma justa e apunhalada, os bens que produzem através de seu trabalho. E tomamos os passos iniciais pelos quais as nações do mundo poderão ajudar umas às outras no desenvolvimento econômico em sua vantagem mútua e pelo enriquecimento de todos (MORGENTHAU, 1944).

No entanto, o resultado da Conferência de Bretton Woods expressou a hegemonia dos Estados Unidos, institucionalizada pelos organismos internacionais multilaterais recém-criados; Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Longe de significar o que Morgenthau apresentou em seu discurso, como uma cooperação financeira que permitiria o desenvolvimento econômico mútuo de todos os países. Isso ficou explícito pelas políticas econômicas adotadas referente a balança de pagamento e o poder de voto de cada país no BIRD. (NOGUEIRA, 1999; TOUSSAINT, 2006; PEREIRA, 2009).

2.2 OS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO DO BANCO MUNDIAL: 1944-1968

Continuação do texto. Em março de 1945, acontece a reunião inaugural em Savannah, Geórgia, onde são discutidas as primeiras definições do Banco Mundial. A reunião tinha como objetivo definir os estatutos do Banco Mundial, assim como, as diretrizes dos diretores executivos e demais aspectos burocráticos.

Segundo Leher (1998) nessa reunião inaugural já estava presente o caráter político do Banco Mundial, isso devido a discussão quanto à sua sede. Na reunião, Keynes, mesmo reconhecendo a supremacia norte-americana frente aos acordos, propôs que a sede do Banco fosse nos EUA, contudo, que houvesse um distanciamento de Washington, sendo melhor que a sede estivesse próxima ao

núcleo financeiro de Wall Street. Todavia, o governo dos EUA queria Washington como sede e sua vontade prevaleceu.

Essa decisão acerca da localização do Banco em Washington facilitou a interação entre as políticas do organismo internacional com a política norte-americana. Apesar dos outros países membros serem contrários, a decisão prevaleceu. Tal decisão já demonstrava a influência, cada vez mais, consolidada dos EUA sob a direção do Banco Mundial.

No decorrer do estatuto, a hegemonia norte-americana se fez presente como na escolha e no papel dos diretores executivos. O planejamento do organismo internacional, desde seus estatutos e funcionários emergia das visões norte-americanas, mesmo quando contrariadas por outros países membros. O caso dos diretores executivos não foi exceção. Em relação a diretoria do banco a Grã-Bretanha que,

(..) os diretores deveriam residir em seus países natais e visitar o Banco em intervalos regulares para tratar de assuntos de alta política, deixando os assuntos do dia-a-dia para a gerência e o *staff*, de perfil técnico e internacional” (PEREIRA, 2009, p. 60)

Entretanto, o governo norte-americano em contraste com a posição britânica, propôs que os diretores do Banco servissem em tempo integral e, respectivamente, atuarem ativamente no controle sobre as operações e políticas (PEREIRA, 2009). Devido a sua posição de subscrever a maior parte do capital no organismo internacional, sua decisão prevaleceu.

Os países membros, especialmente o governo britânico tiveram que aceitar os estatutos do Banco, mesmo discordando, em virtude da necessidade do grande montante de empréstimos para reconstruírem suas economias, os quais advinham dos EUA⁹.

Logo após a assinatura dos vinte e oito países membros aprovando os estatutos da instituição, os acordos são efetivados em dezembro de 1945, e suas operações iniciam-se em junho de 1946.

⁹ Segundo Pereira (2009), apesar dos demais países membros ratificarem os estatutos do Banco, mesmo em contragosto com algumas condições, a política externa do novo *hegemon* que está estabelecida a partir dos EUA, foi moldada a partir da correlação de forças dentro do próprio congresso norte-americano.

Posteriormente, os governos europeus já começam a pressionar o Banco Mundial a fim de prover os empréstimos para atender as necessidades imediatas como matérias-primas, alimentos e a reconstrução de suas infraestruturas (PEREIRA, 2009). Ao mesmo tempo, os países periféricos, os quais possuíam menos força política nas decisões do Banco, também solicitaram empréstimos rápidos, contudo nas suas primeiras operações o organismo se concentrava em atender as questões de infraestrutura na reconstrução física da Europa Ocidental.

Por essa razão, as primeiras definições e estratégias do Banco consistia, restritamente, em prover empréstimos para a reconstrução dos países membros afetados pela guerra, longe de ser um banco que competisse com os bancos comerciais privados, e

(...) muito menos fortalecer o setor público e querer formas mistas de economia, mas sim, fundamentalmente, financiar projetos para fins produtivos relacionados a obras públicas de fácil definição, supervisão e aferição de resultados que não fossem de interesse direto da banca privada (PEREIRA, 2009, p. 59).

Os empréstimos tinham sua finalidade voltada para projetos de infraestrutura para os países da Europa. Segundo Toussaint (2006) no decorrer dos primeiros dezessete anos da existência do Banco, os projetos aprovados constituíam a melhoria da infraestrutura de comunicação e produção de eletricidade. Sendo assim, as primeiras definições e estratégias do Banco concentrava-se, fundamentalmente, nos países europeus.

Tabela 4- Distribuição geográfica das despesas feita pelo Banco Mundial com os países

	1946-1951	1952	1953	1954	1955
Estados Unidos	73,1%	65,3%	63,5%	58,7%	47,1%
Europa	11,3%	25,3%	30,1%	38,1%	48,8%
Canadá	6,6%	8,8%	4,3%	2,4%	2,9%
América Latina	8,3%	0,5%	1,1%	0,4%	0,01%
Oriente Médio	0,4%	0,0%	0,0%	-0,1%	0,0%
África	0,3%	0,2%	0,8%	0,3%	1,0%
Ásia	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,1%

Subtotal dos países em desenvolvimento	9%	0,7%	2,1%	0.8%	1,2%
---	----	------	------	------	------

Fonte: Banco Mundial, Informes anuais, 1946 a 1955.

A tabela 4, extraída dos relatórios do Banco Mundial, apresenta os montantes de empréstimos disponibilizados nos primeiros dez anos de funcionamento. Constatase que a cooperação financeira do Banco estava focada em atender aos países da Europa, Estados Unidos e Canadá. No período dos nove anos de empréstimos, houve um gasto de 486,3%, somando os subtotais desses países; por outro lado, os países periféricos e dependentes como os da América Latina, Oriente Médio, África e Ásia, os montantes de empréstimos são extremamente baixos; chegando à soma dos subtotais dos dez anos 13,8% dos gastos com montantes.

O baixo montante em gastos com os países periféricos ocorre devido a atuação do Banco em fornecer fomento para reconstrução dos países da Europa Ocidental, A cooperação financeira para ajuda aos países periféricos ocorre somente mais tarde, (...) pode-se dizer que foi apenas ao longo dos anos 50 que o Banco Mundial foi adquirindo o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países ditos em desenvolvimento. (SOARES, 1996, p.18).

A centralidade do Banco Mundial em investir em capital produtivo era característico da própria acumulação capitalista, já que sua dinâmica produtiva naquele momento estava centralizada na esfera produtiva. O pensamento convencional da época justificava a atuação do Banco Mundial nos setores de infraestrutura, pois segundo o qual o crescimento econômico demandaria do investimento nestes setores a partir da modernização e industrialização; assunto que será tratado adiante.

2.3 O BANCO MUNDIAL NO CONTEXTO DA GUERRA FRIA

O início do pós-guerra colocou em crise os acordos de Bretton Woods, particularmente os referentes ao Banco Mundial. O cenário econômico e físico da Europa estava em ruínas, tornando-se impossível sua reconstrução sem uma quantidade considerável de financiamento econômico.

Ao mesmo tempo, ao invés dos países capitalistas da Europa aderirem projetos liberais em suas economias capitalistas, “(...) as economias da região estavam desenvolvendo sistemas variados de controles (câmbio, importações etc.) sobre quase todas as transições econômicas internacionais” (PEREIRA, 2009, p.

63). Nesse sentido, as economias capitalistas buscam reconstruir seus países, o que significava diminuir os gastos com importações, transações financeiras arriscadas, ou seja, políticas protecionistas.

Além de contexto econômico instável, o pós-guerra redesenhou um novo cenário político internacional, representado pela polaridade entre os EUA e a União Soviética, que vai colocar em xeque as resoluções postas em Bretton Woods. A Guerra Fria vai significar uma mudança quanto a política externa dos EUA, implicando na atuação do Banco Mundial e respectivamente nas políticas de cooperação/ajuda externa aos países da América Latina, entre eles o Brasil.

Apesar dos montantes de empréstimo destinados exclusivamente para a Europa, o Banco Mundial e o FMI não foram capazes de promover a reconstrução dos países europeus. Por mais que a definição inicial do Banco fosse a reconstrução física dos países, contraditoriamente, este nasceu com recursos escassos para atingir tal meta. De acordo com Pereira a situação se desenhava da seguinte forma:

Em tese, o Banco detinha um capital subscrito de US\$ \$10 bilhões. Na prática, os Estados-membros tinham de desembolsar apenas vinte por cento desse total, enquanto os restantes oitenta por cento serviriam como garantia ante o não-pagamento de algum empréstimo. Àquela altura, porém, o Banco só tinha imediatamente disponíveis, para conceder empréstimos, recursos equivalentes a dois por cento do seu capital subscrito em outro e um adicional de dezoito por cento do seu capital desembolsado, do qual somente o aporte norte-americano de US\$ 635 milhões estariam a sua disposição. Mesmo contando com a parte não desembolsada do capital subscrito pelos EUA – único país que tinha condições financeiras para isso -, o caixa potencial do Banco era de apenas US \$3,2 bilhões (2009, p. 62).

A partir disso, os planos dos acordos de Bretton Woods, particularmente dos norte-americanos que buscavam ampliar seus mercados e a reconstrução da Europa, se mostraram equivocados. O dinheiro que o Banco dispunha para operar suas ações era insuficiente. Além do mais, considerando a destruição dos países da Europa no pós-guerra, as contribuições financeiras para o Banco eram inviáveis. E por último, o desejo dos EUA em exportar seus produtos para os mercados da Europa tinha como obstáculo a incapacidade dos mercados estrangeiros em importar produtos, os quais reduziram o número de importações.

Para dificultar ainda mais o quadro político e econômico internacional, os embates entre os blocos capitalista e comunista se tornavam cada dia mais acirrados, principalmente com a expansão e influência comunista. A União Soviética (URSS), ampliava, cada vez mais, sua preponderância econômica e política em outras regiões da Europa ocidental. Essa reorganização nos países bases da URSS pressionava os EUA a tomar uma postura ainda mais agressiva na sua política externa, colocando em xeque o multilateralismo dos organismos de Bretton Woods. Como descreve Nogueira (1999) naquele momento o BIRD não fornecia uma resposta satisfatória para as necessidades político-ideológicas do governo norte-americano, frente a expansão da URSS.

O quadro político internacional se tencionava ainda mais com a morte do presidente Roosevelt em abril de 1945 que modificou profundamente a correlação de forças no governo-norte americano. Com a posse do presidente Harry S. Truman (1945- 1953) as relações multilaterais, entre elas o Banco Mundial, seriam secundarizadas a partir do estabelecimento da Doutrina Truman, que corresponde a ao conjunto de estratégias políticas, econômicas, militares e diplomáticas com alcance global, com a finalidade de deter o avanço comunista, principalmente na Europa, garantindo o funcionamento do sistema capitalista.

Nesse contexto de instabilidade e tensão econômica e política, os objetivos postos pelos acordos de Bretton Woods, como estabilidade monetária, livre comércio e fluxo de capitais, ancorados pelo FMI e fomentados pelos empréstimos do Banco Mundial foram substituídos pela urgência em combater e impedir o “contágio” do comunismo (PEREIRA, 2009).

com a doutrina Truman posta em prática, havia que se rever os rígidos acordos econômicos estabelecidos em Bretton Woods, para que a Alemanha e o Japão, estrategicamente colocados no mapa do mundo, pudessem contribuir para “conter” o avanço comunista. Além disso, assustava às nações aliadas a difusão de ideias comunistas, veiculadas com êxitos eleitorais no Ocidente (NOGUEIRA, 1999, p. 34).

Essa tarefa do combate ao comunismo e estabilização da harmonia internacional foi assumida pelo novo *hegemon* norte-americano. Em 1947, o presidente Truman anunciou a Doutrina Truman, e três meses depois do pronunciamento, em 5 de junho de 1947, George Marshall e Truman aprovaram o

Plano Marshall que viria a substituir a atuação do Banco Mundial e FMI pela política externa dos EUA por intermédio de relações bilaterais, especificamente aos países da Europa.

2.4 BANCO MUNDIAL E SUA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NA AMÉRICA LATINA

Como discutido no tópico anterior, a posição estratégica norte-americana e as ações do Banco Mundial estavam direcionadas para efetivamente para a reconstrução econômica e física da Europa Ocidental, como contenção do avanço comunista. Até então, as ações norte-americanas e a atuação do Banco Mundial aos países da América-latina eram mínimas,

A direção da política norte-americana, como um todo, para os países da América-Latina, e particularmente para o Brasil, teve posturas diplomáticas-políticas numa ótica que secundarizou e desconsiderou o potencial complementar dessas economias (NOGUEIRA, 1999, p. 62).

Essa conjuntura começa a modificar-se como a configuração geopolítica do mundo comunista. A partir da expansão da influência comunista em alguns países da América-Latina, especialmente com a Revolução Cubana (1959), a posição política norte-americana começa a se manifestar. Todavia, nesse dado momento histórico, essa articulação ocorre via bilateral, ou seja, acordos ancorados diretamente entre os EUA e demais países,

Isso se configuraria particularmente a partir de fatos diplomáticos relevantes. O primeiro deu-se com a constituição da chamada Missão Abbink, em 1948, resultado da visita do presidente Truman ao Brasil, no ano anterior. As sugestões e indicações dessa Missão de certa forma referendou a postura dos EUA em relação aos países periféricos (NOGUEIRA, 1999, p. 62).

Ademais, outros fatos marcam essa posição bilateral dos EUA com os países periféricos, como a pressão feita pelo governo norte-americano para que os países assinassem o Tratado de Assistência Recíproca, com a finalidade de uma ação conjunta contra as posições comunistas na América-Latina. Assim como a posição

oficial dos países periféricos como apoiadores dos EUA nas relações diplomáticas, políticas e, principalmente, na rivalidade contra o bloco comunista (NOGUEIRA, 1999).

Essas posições do governo norte-americano acompanhada de outras estratégias bélicas para a contenção do bloco comunista nos demais países, redirecionar e modificar as políticas de cooperação e ajuda externa. O projeto “Act of International Development” ou “Ponto IV”, enviado ao Congresso dos EUA, em 1949, pelo presidente Truman é a expressão das novas relações político-diplomáticas. Segundo Nogueira (1999, p. 63) “estabelecia, aí, novas regras para a cooperação econômica, mediante estabelecimento de acordos para assistência econômica, para a cooperação financeira, técnica e para doações”. No Brasil, as novas normas estabelecidas pelo Ponto IV, se materializou sistematicamente na denominada Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico¹⁰.

Os Acordos Bilaterais estabelecidos pelos EUA representaram a secundarização, naquele momento, da atuação do Banco Mundial nos países periféricos. Isso ocorre devido às condições históricas da polarização da guerra fria, entre o bloco capitalista e comunista. O governo-norte americano adota os Acordos Bilaterais como política de segurança externa para manter sua hegemonia nos países periféricos.

Neste contexto geopolítico da guerra fria, é elaborada uma concepção de desenvolvimento econômico como estratégia para consolidação da hegemonia política e econômica norte-americano, uma vez que deslocou a atenção para os países periféricos dependentes.

De acordo com Nogueira, esta concepção de desenvolvimento tinha como base política e ideológica um pacto entre capital e trabalho. Diante da necessidade de desenvolvimento econômico nos países periféricos, incentiva-se o processo de industrialização de base por intermédio à entrada de capital estrangeiro no setor privado e público. Defendia-se uma ideia que a maciça industrialização dos países

¹⁰ Essa Comissão Mista Brasil-Estados Unidos deu-se em dezembro de 1950, no governo de Gaspar Dutra, e durou de 1951 até 1953, já no 2º. Governo Vargas. O Acordo previa o intercâmbio de conhecimentos técnicos e demais atividades correlatas entre os EUA e o Brasil. Tinha como finalidade contribuir para o desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos do Brasil. Outro Acordo aditivo também se estabeleceu em 30 de maio de 1953, em que o governo norte-americano prestaria o fornecimento de serviços técnicos e especializados para qualquer setor de atividade do Brasil que se relacionasse com o desenvolvimento econômico do país (NOGUEIRA, 1999).

periféricos levaria ao desenvolvimento econômico do país e, respectivamente, a melhoria das condições materiais da população em geral (NOGUEIRA, 1999).

Nesta concepção de desenvolvimento o papel de intervenção dos países avançados, especialmente os EUA, era crucial. Cabe ressaltar que esta concepção de desenvolvimento foi elaborada e defendida por Walt Whitman Rostow (1916-2003), economista e na época assessor principal de segurança nacional nos governos norte-americano de Kennedy (1961-1963), por ocupar esse cargo foi o orientador da política externa do EUA. Nesse sentido, a estratégia usada pela ideologia do desenvolvimento previa que os países desenvolvidos interviessem nas políticas econômicas dos países denominados de subdesenvolvidos (NOGUEIRA, 1999).

Segundo Pereira (2009), Rostow prescrevia três dimensões para o desenvolvimento econômico dos países menos desenvolvidos. A primeira dimensão é o estreito laço das relações econômicas. Isso se deu por meio dos Acordos Bilaterais. O segundo, é o incentivo ao impulso da modernização tecnológica em setores estratégicos como agropecuária e agricultura, resultando no desenvolvimento socioeconômico. Isso permitirá o avanço na expansão de exportações de produtos agrícolas no mercado internacional. Rostow, destaca que nessa fase é necessário a criação de valores na sociedade para criação de um senso comum de Estado Nacional em detrimento aos interesses regionais. A terceira dimensão, engloba o arranque ao desenvolvimento, rompendo com as resistências às inovações tecnológicas no setor agrícola e industrial. Surgem novas técnicas para produção no campo e “modernizando” setores da agricultura. Por último, haveria o que Rostow denominou de era de consumo das massas, em que a renda *per capita* permite aos indivíduos o poder de consumo de bens duráveis.

Esse processo de desenvolvimento estreitava cada vez mais as ajudas internacionais mediante cooperação e assistência financeira e técnica, assim como o número de programas para o processo de industrialização e urbanização dos países “atrasados,

as ajudas internacionais estabelecidas mediante cooperação financeira e cooperação técnica, assistência econômica e programas assistenciais foram ficando cada vez mais imprescindíveis na relação entre as nações, e particularmente nas relações entre os países centrais e aqueles, que se integravam retardatariamente ao processo de industrialização (NOGUEIRA, 1999, p. 72).

Dessa forma as relações entre Organismos Internacionais Multilaterais, como o Banco Mundial, e bilaterais como a USAID, se tornaram estreitas nos países periféricos. Conforme esta concepção de desenvolvimento os países periféricos como o Brasil, necessitava modernizar suas economias incorporando tecnologias estrangeiras, a fim do “arranque” para o desenvolvimento.

Todas as dimensões e fases do desenvolvimento de Rostow direcionou e orientou as bases da Aliança para o Progresso (1961-1970), que foi estrategicamente pensada para expansão e consolidação da hegemonia norte-americana na América-Latina. Essa política de ajuda externa norte-americana se viabilizou nas ações do Banco Mundial, mas efetivamente e em maior grau por meio da USAID; que se justificava pelo discurso de cooperação dos países desenvolvidos aos países menos desenvolvidos. De acordo com Leher,

Todo um aparato foi montado, com extraordinária rapidez, no Departamento de Estado dos EUA, para difundir e implementar esta ideologia. A estratégia principal esteve centrada nos acordos bilaterais, como a Aliança para o Progresso; porém outras modalidades de ação foram muito importantes como a propaganda (Voz da América, USAID) e os organismos internacionais derivados do sistema das Nações Unidas, como os surgidos em Bretton Woods (FMI e Banco Mundial), PNUD, Unesco, etc.

A USAID (United States Agency for International Development), como organismo internacional bilateral, foi criada em 4 de setembro de 1961, pelo governo norte-americano. Como organismo bilateral, esta instituição governamental norte-americana busca prestar financiamento econômico aos países periféricos, entre eles o Brasil.

A participação deste organismo bilateral é latente no programa Aliança para Progresso, o qual elaborou um projeto de desenvolvimento para toda América Latina. A pertinência da discussão da Aliança para o Progresso neste trabalho deu-se por duas razões: primeira, como parte da historicização das ações do Banco Mundial com as políticas sociais; segundo, por apresentar as primeiras orientações/recomendações para o ensino médio. Neste sentido, busca demonstrar que o ensino médio já é alvo de disputa por organismos multilaterais e bilaterais desde a década de 60.

2.5 AS PRIMEIRAS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL/USAID PARA O ENTÃO ENSINO DE 2º GRAU

São as condições históricas do imediato pós-guerra dos países periféricos, expressa pela polaridade da guerra fria e associadas ao Ponto IV de Truman em 1949, que resultaram em um programa de desenvolvimento para a América Latina. No campo educativo são as primeiras recomendações e orientações para o ensino médio.

John Kennedy, então presidente norte-americano, em março de 1961, formalizou o Programa Aliança para o Progresso, como uma expressão da *Pax americana*. Conforme descreve Nogueira (1999) Kennedy acreditava na implementação de uma “Pax americana” fundamentada em políticas externas anticomunista; além de medidas com caráter econômico, político e cultural que expressassem o *American of Life*.

A Aliança para o Progresso surge como um programa que formalizou novas medidas para a política de desenvolvimento econômico na América Latina. Segundo Nogueira (1999) “o pacto estava ancorado na crença de que a liberdade e o progresso seriam a chave para revolucionar os países em desenvolvimento” (p. 74). O programa foi oficializado na Conferência de *Punta del Este* no Uruguai, quando foi assinado a Carta Compromisso em 17 de agosto de 1961, por todos os países da América Latina, exceto Cuba.

Ao assinar a Carta de Compromisso, os países estariam dispostos as orientações/recomendações prescritas pelos agentes internacionais especializados. Tais orientações/recomendações continham um conjunto de políticas econômicas e sociais para o arranque no desenvolvimento dos países latino-americanos (NOGUEIRA, 1999). Entre as orientações/recomendações situava-se amplas reformas sociais, reformas agrárias e fiscais do estado.

A organicidade das prescrições das orientações e recomendações a partir do programa Aliança do Progresso mobilizou uma rede de Organismos Bilaterais, Internacionais e Regionais, que contou com a participação de Bancos Governamentais e Regionais e Organismos de Caráter Humanitário. Toda essa rede em prol de bases financeira, econômica, política e ideológica da Aliança vai perdurar até o final da década de 60, e no decorrer desse período impacta todas as áreas econômicas, sociais, políticas e culturais dos países da América Latina,

Tal rede de caráter nitidamente econômico-financeira compunha-se também da área cultural, educacional e assistencial através de Acordos vinculados para o desenvolvimento econômico, ou a projetos para a assistência contra a fome, e em favor da habitação, saúde, saneamento (...) (NOGUEIRA, 1999, p. 78)

As ajudas externas que ocorreram durante o período de vigência da Aliança para o Progresso tiveram como protagonista a USAID. No contexto de ligação entre as cooperações técnicas, recomendações e orientações para os países latino-americanos, no caso o Brasil, os acordos, empréstimos, negociações, e particularmente a educação escolar, foram instrumentalizados pela USAID, que teve primazia frente aos demais Organismos Internacionais, dentre eles o Banco Mundial, até o início de 1970.

Nesse contexto de estreita ligação da cooperação técnica com as ajudas para o desenvolvimento, a USAID, até o final dos anos 60, praticamente teve primazia no Brasil, frente a todos os outros Organismos Bilaterais, Multilaterais, Fundações Privadas e instituições governamentais de outras nações, na concessão de doações, empréstimos para cooperação financeira, assistência econômica, cooperação técnica e assistência para o setor social, particularmente para educação escolar (NOGUEIRA, 1999, p. 96).

Isso não significa que outros Organismos Internacionais Multilaterais, como o Banco Mundial não tiveram participação nas doações, empréstimos e cooperação¹¹. Contudo, o protagonismo nesse dado momento histórico cabe à USAID. As ajudas bilaterais entre USAID e os países da América Latina se justificavam, como posto anteriormente, pela urgência da política externa de segurança dos EUA em consolidar sua hegemonia nessas nações e afastar a ameaça comunista.

A Aliança para o Progresso expressou, concretamente, uma atuação dos EUA, via ajuda bilateral, nos países latino-americanos para afirmação do novo *hegemon*, e conseqüentemente, recuou a atuação das instituições criadas em Bretton Woods, o Banco Mundial.

Esse cenário nas relações das ajudas bilaterais para o desenvolvimento dos países latino-americanos só começou a se modificar no final dos anos 1960, com o Relatório Pearson – Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional. Este

¹¹ Para maior detalhamento da atuação da USAID, como outros Organismos Internacionais Multilaterais, Bilaterais na América Latina, consultar Nogueira.

Relatório expressou uma mudança nos quadros das ajudas/cooperações entre os países e, principalmente, nas políticas dos Organismos Internacionais Multilaterais, entre eles o Banco Mundial.

Neste contexto, são expressas orientações e recomendações para um modelo de ensino médio estritamente profissionalizante. Os primeiros acordos/orientações/recomendações do Banco Mundial /USAID para o então ensino secundário acontecem a partir da publicação da Lei 5. 692/71.

De acordo com Ferreira, Fonseca e Scaff (2019) embora os financiamentos do Banco Mundial na política educacional dos anos de 1970 tenham sido mínimos, a United States Agency for International Development (USAID), agência vinculada ao Departamento de Estado Norte-Americano, teve grande participação na década de 1960 no planejamento educacional, estando presente no MEC.

Em vista disso, inicia-se as primeiras negociações entre MEC-USAID para a educação brasileira, a partir de 1961. As relações bilaterais aconteciam por meio de cooperação técnica entre governo brasileiro e norte americano, um exemplo foi “(...) o Acordo para Assistência ao Comércio Agrícola, que destinava 15% dos recursos para as atividades de cooperação técnica” (FONSECA, 2009, p. 230). Todos esses fundos de financiamento eram administrados, a partir de 1961 pela USAID, criada no contexto da Aliança para o Progresso, como discutido anteriormente.

Essa participação entre MEC-USAID, resultou na reforma educacional, expressa nas Leis 5.540/68- Reforma Universitária e na Lei nº. 5692/71¹² durante o regime militar. Essa lei estabeleceu o ensino profissionalizante obrigatório ou compulsório do ensino de 2º grau, todas as instituições de ensino, seja pública ou privada, deveriam oferecer o ensino profissionalizante, conforme a necessidade de mão de obra qualificada local. Conforme apresenta a lei,

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (...) § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

¹² Para consulta da referida Lei: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Todavia, no final dos anos 1960, com a crise da ajuda bilateral e as críticas e orientações do Relatório Pearson, assim como a noção de desenvolvimento atrelada às necessidades básicas, as cooperações técnicas, os financiamentos e os empréstimos passaram a ser via ajuda multilateral, principalmente administrados pelo Banco Mundial e o BID (FONSECA, 2009). Nesse contexto, as negociações no setor educativo passam a ser realizadas entre Banco Mundial e governo brasileiro.

A inserção do Banco Mundial como agente financiador nas políticas educacionais brasileiras é resultado de uma certa perda de poder das ajudas bilaterais. Mesmo assim, devido às convergências entre o Banco Mundial e às cooperações feitas pela USAID aos países da América Latina, o presidente Nixon (1969-1974), transferiu a tarefa de ajuda bilateral fornecida ao Brasil para o Banco Mundial (FERREIRA, FONSECA, SCRAFF, 2019). Desde então o Banco tornou-se agente financeiro protagonista na cooperação técnica das políticas públicas na América Latina.

No início da década de 1970 o Brasil e o Banco Mundial assinam seu primeiro acordo financeiro, visando implementar o ensino secundário profissionalizante de nível médio industrial e agrícola. O tempo para execução do projeto foi de oito anos (1971-1978). O Banco Mundial ao conceder o montante estabelecia como condicionalidade a instalação de órgãos especiais para gestão de projetos, os quais garantiriam os princípios e diretrizes de uma nova gestão que havia sido desenvolvido pelo Banco, denominada desenvolvimento institucional, pautada na modernização administrativa (FERREIRA, FONSECA, SCRAFF, 2019).

Em 1974 é assinado outro acordo financeiro de cooperação entre Banco Mundial e o MEC¹³ que previa a colaboração do Banco, consentida pelo governo Federal e pelos governos estaduais nas ações das secretarias estaduais de educação, especificamente região Norte e Nordeste, com a finalidade de implementar e renovar a gestão administrativa das respectivas secretarias a fim de garantir a eficácia da consolidação do ensino profissionalizante obrigatório.

Fica evidente as condicionalidades que o Banco Mundial colocava ao conceder os empréstimos, principalmente pela sua participação na implementação dos respectivos programas, projetos e reformas, tais condicionalidades de fato atuavam

¹³ especificar o número do acordo

como cooperação técnica. Ferreira, Fonseca e Scraff (2019) apontam que no decorrer da evolução dos acordos financeiros entre Banco Mundial e o MEC, o organismo internacional passou a demandar o estabelecimento de órgãos especiais para o controle dos projetos, entre eles temos como exemplo o PRODEM e o PREMEN¹⁴ entre outros criados durante a década de 1980.

Cabe perguntar-se qual a concepção que era atribuída à educação, pelo Banco Mundial, nesse período da década de 1960-1970. Para tal, é necessário recorrer a alguns elementos, já discutidos anteriormente, entre eles o projeto de desenvolvimento e crescimento econômico. Por meio da análise é possível verificar as profundas relações técnicas e econômicas das orientações/recomendações que o Banco prescrevia, nesse período, para ensino médio profissionalizante.

O caráter pedagógico da cooperação técnica do Banco Mundial para o ensino médio profissionalizante foi incorporado pelo projeto de desenvolvimento econômico, principalmente a partir da gestão McNamara. A educação, como setor que representa as necessidades básicas, passa a fazer parte de sua agenda, considerada como um condicionamento para o crescimento econômico. De acordo com Banco, quanto maior o acesso à educação, maior é a produtividade dos indivíduos e, conseqüentemente, o que pode produzir a partir dela (NOGUEIRA, 1999).

O atendimento à educação, no plano das ações do Banco Mundial, buscou integrar o projeto educacional brasileiro ao projeto de desenvolvimento e crescimento econômico internacional. Neste sentido, o ensino de 2º. Grau, hoje Ensino Médio foi almejado como um meio de provimento de técnicos para o setor produtivo, no caso, a infraestrutura (FONSECA, 1999). Isso explica a ênfase do Banco Mundial em prover a implementação da Lei nº. 5692/71. O estado deveria investir na educação escolar profissionalizante a fim de atender ao investimento em infraestrutura como estratégia para o desenvolvimento econômico do país.

Essa concepção de educação como estratégia para o desenvolvimento e crescimento econômico, defendida pelo Banco, era fundada na Teoria do Capital

¹⁴ O PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, foi um programa desenvolvido e executado pelo Acordo MEC-BIRD I nº. 755 BR, de 21 de julho de 1971. Sendo o primeiro projeto na área da educação em que houve a participação do Banco Mundial. Contudo, na data de 27 de dezembro de 1974, é assinado o Acordo 1067-BR que transferiu a responsabilidade da execução para o PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Os objetivos dos programas era o desenvolvimento na implementação da reforma educacional no ensino médio que preconiza a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, expressa pela Lei nº. 5692/1971.

Humano, elaborada por Theodore W Schultz (1961, 1964, 1968, 1973). A Teoria do Capital Humano tem como tese central que os ganhos de produtividade são produzidos pelo “fator humano” na produção. A educação, como mecanismo de qualificação e preparação dos indivíduos, seria uma das fontes para ampliação da produtividade econômica, aumento dos lucros e proporcionando o desenvolvimento e crescimento econômico.

No Brasil, as condições políticas e econômicas, específicas do período do regime militar, ofereceram um terreno fértil para implementação da Teoria do Capital Humano. A aliança entre as Forças Armadas e o capitalismo internacional, principalmente com a hegemonia norte-americana, fornecem subsídios para a teoria do capital humano ser implementada a partir de reformas na educação brasileira.

No campo educacional, a teoria do capital humano serviu como suporte ideológico para atribuir a educação a concepção de instrumento para o aumento da produtividade econômica por meio da qualificação profissional,

com essa intenção reformulou-se todo sistema de ensino através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo (KUENZER, 1997, 42).

Nessa lógica, a educação é concebida como fator de crescimento e segurança. Os programas e projetos firmados entre MEC-USAID, mais tarde firmados com o Banco Mundial e o governo brasileiro caminhavam de acordo com a concepção teórica do capital humano.

Neste sentido, a educação é mediatizada pela lógica da reprodução capitalista, essencialmente, ao padrão de acumulação vigente daquele momento histórico. A concepção do desenvolvimento associada ao atendimento às necessidades básicas ao orientar a posição do Banco Mundial, passa também a orientar as políticas educacionais com os países periféricos, por meio de empréstimos, programas e projetos para educação escolar.

2.6 BANCO MUNDIAL E A GESTÃO MCNAMARA (1968-1981)

A partir de 1968 a presidência do Banco Mundial é assumida por McNamara. A atuação de Robert McNamara (1968-1981) marcou a história do Banco Mundial, pois sua gestão deu continuidade e apresentou iniciativas nas políticas da gestão Woods, mas, principalmente, ampliou o leque de atuação, inovação e expansão das operações do Banco Mundial nas áreas financeiras, política e intelectual, consolidando como um organismo internacional multilateral de grande impacto nas políticas de desenvolvimento.

A seguinte seção tem como objetivo apresentar as principais características da gestão de McNamara, com enfoque nos primeiros redirecionamentos para a área social, em especial a educação escolar.

Foi discutido no tópico anterior que até a década de 1960 as ajudas/cooperações para o desenvolvimento dos países da Europa e a América Latina aconteceram, majoritariamente, via relações bilaterais. Os EUA, por meio do Plano Marshall e Aliança para o Progresso fortaleceu sua hegemonia e assegurou a sua segurança interna, aplicando uma política externa bilateral, com acordos, empréstimos e assistência negociadas diretamente com os países.

No entanto, esse quadro de ajudas/cooperações bilaterais para o desenvolvimento começou a se modificar no final da década de 1960 como resultado do Relatório Pearson, encomendado por McNamara.

Esse Relatório foi o resultado da avaliação das “consequências” de vinte anos de assistência para o “desenvolvimento”. Robert McNamara, então presidente do Banco Mundial, constituiu um grupo de “alto gabarito e competência internacional”, que iniciou os trabalhos em novembro de 1968, encerrando-os em outubro de 1969, quando o relatório final foi submetido e examinado na reunião anual da Junta de Governadores do Banco (NOGUEIRA, 1999, p. 97).

De forma geral, o Relatório Pearson examinou e revisou a ajuda financeira e econômica bilateral empregadas pelos países centrais aos países subdesenvolvidos. As recomendações do relatório criticam e apontam as ações de ajuda financeira e econômica estabelecidas pela ajuda bilateral danosas aos países em desenvolvimento. Isso devido à má distribuição das ajudas econômico-financeiras e a política de subsidiar as exportações dos países centrais,

e, em muitas vezes, essa ajuda acabou impondo mais gastos aos países “recipientes” em comparação ao montante doado, como foi o caso do Brasil (...) Grande parte da ajuda bilateral foi, de fato, concedida a fim de alcançar favores políticos a curto prazo, e ganhar vantagens estratégicas ou promover exportações dos países doadores (NOGUEIRA, 1999, p. 100).

É preciso apontar que as críticas do Relatório tinham como alvo a primazia das ajudas bilaterais em detrimento das ajudas multilaterais. Apesar das críticas para a ajuda bilateral, o relatório enfatizava a necessidade de cooperação financeira, política, econômica e técnica entre os países centrais ao desenvolvimento econômico dos países ditos “menos desenvolvidos”. Nesse sentido, o relatório orienta outras formas e caminhos para o desenvolvimento econômico, diferente do que havia sido posto em práticas nas décadas anteriores,

A experiência mostrara não ser este o caminho mais adequado, mas sim as relações multilaterais, mesmo que essa forma de relações entre os países, vinte anos de ajuda para o desenvolvimento, não se tivesse mostrado eficiente e suficiente sensíveis para o desembolso financeiro rápido de projetos imprescindíveis, quando era solicitados pelos países menos desenvolvidos (NOGUEIRA, 1999, p. 101).

Como descreve Nogueira (1999), acontece uma reorientação das ajudas bilaterais para as ajudas multilaterais. Contudo, isso não significou a cessão desse tipo de ajuda, mas que a incorporação das ajudas bilaterais se daria mediante ao caráter mais abrangente e central das ajudas multilaterais.

Para além da reorientação das ajudas para o desenvolvimento, as formas contratuais para as ajudas multilaterais também se modificaram. As negociações e os empréstimos firmados entre os países doadores e receptores deveriam ser firmados a partir de programas¹⁵. Até então, os empréstimos fornecidos pelas ajudas externas eram voltados para projetos individuais. A justificativa apresentada pelo relatório

¹⁵ A nova estratégia do Banco Mundial requer outras formas de financiamento dos empréstimos. Segundo Leher (1998), o Banco adotou o modelo de programas, financiando programas que eram requeridos pelos governos dos países que solicitaram os empréstimos. Contudo, os projetos elaborados pelos governos eram aceitos pelo Banco Mundial, mediante seus interesses, e quando aceitos seus conteúdos era reorganizados e planejados de acordo com as demandas do próprio Banco Mundial. Isso representou um maior controle do Banco Mundial sobre os empréstimos, assim como nos governos tomadores.

seriam as inúmeras vantagens da adoção por programas, como maior capacidade de distribuição dos recursos para demais necessidades, não se limitando ao campo restrito do projeto; contribuição na maximização do desenvolvimento, flexibilização no fluxo de fornecimento de empréstimos (NOGUEIRA, 1999).

Essas novas recomendações sistematizadas pelo Relatório Pearson, como resultado de uma avaliação que apurava as décadas de ajuda via bilateral para o desenvolvimento, resultarão em novas direções para a agenda dos Organismos Internacionais. No caso do Banco Mundial, os projetos individuais começaram a ser substituídos por programas, principalmente a partir da década de 1980.

Apesar de todas as críticas e os novos redirecionamentos apontados pelo Relatório Pearson, o relatório reafirma a crença na ideologia do desenvolvimento e seu vínculo intransigente com a ajuda externa. No entanto, o relatório passa a rever a noção de desenvolvimento e suas relações com o crescimento econômico. Essa é, sem dúvida, a marca da gestão McNamara e os primeiros ordenamentos para as políticas sociais, entre elas a educação.

2.6.1 Concepção de desenvolvimento econômico na gestão McNamara: atendimento às necessidades básicas humanas

Em 1968, Robert McNamara assume a presidência do Banco Mundial, e diferentemente dos seus antecessores, McNamara assume uma posição mais estrategista internacional no lugar de um banqueiro. Leher (1998) descreve que a estratégia principal de McNamara foi “(...) manejar reivindicações dos países subdesenvolvidos para controlá-los, em um período de crise mundial do capitalismo e de hegemonia dos EUA” (p. 116).

Com a gestão McNamara, o Banco Mundial promoveu mudanças nas suas concepções teórico- políticas, entre elas um novo entendimento ao desenvolvimento econômico dos países atrasados. A mudança basilar e expressiva foi o alívio da pobreza, até então nunca incluída nas pautas do Banco, que associava desenvolvimento econômico apenas a provimento de energia, transporte, comunicações etc. (LEHER, 1998).

O Relatório Pearson, encomendado por McNamara, apresentava em suas recomendações e orientações a questão da pobreza como uma questão central,

a partir do relatório “emergiu a temática das "satisfações das necessidades básicas”, (...) sem no entanto, rever a noção de crescimento econômico como fator de desenvolvimento, e associando financiamento de infraestrutura ao financiamento das necessidades básicas, como saúde, saneamento, alfabetização e educação de base (NOGUEIRA, 1999, p. 106).

Contudo, é preciso apontar que a redução da pobreza está associada a uma questão de segurança política externa dos EUA. McNamara, acreditava que os países em contexto de pobreza estariam mais propensos ao comunismo, assim como gerar revoltas e outros resultados trágicos. Por essa razão, o alívio da pobreza seria um mecanismo estratégico tanto para a hegemonia dos países centrais, no caso EUA, como para o desenvolvimento econômico,

portanto, com McNamara, a concepção do desenvolvimento não se limitou ao crescimento econômico. A partir desse momento, o Banco Mundial sustentou que o crescimento econômico precisaria incluir aspectos sociais e políticos, associados à planificação familiar, à urbanização e ao desemprego (FIGUEIREDO, 2008, p. 176).

Como descreve Figueiredo (2008), o Banco Mundial começa a incluir na sua agenda política os setores sociais, antes deixados de lado. Essa mudança, de acordo com Leher (1998), acontece devido aos processos de descolonização de inúmeros países, no contexto da guerra fria e da hegemonia do sistema capitalista. A estratégia seria difundir e consolidar o modelo econômico capitalista, sob a égide dos EUA, nos países que conquistaram sua independência, assim como aqueles que estivessem propensos ao comunismo.

Sendo assim, a mudança de postura do Banco para o investimento em setores sociais estava relacionada com a conjuntura internacional de descolonização, no caso África e da Ásia, assim como com as críticas do Relatório Pearson e o contexto da guerra fria.

Isso implicou uma mudança na concepção teórica-política da ideologia do desenvolvimento que passa a associar o combate e alívio da pobreza como um condicionamento para o desenvolvimento econômico dos países. McNamara, argumentava que

(...) a propósito das orientações, voltadas para a infraestrutura que caracterizavam a política anterior, que essas não foram capazes de

produzir o efeito de *trickle-down* e que o gap entre os ricos e pobres aumentaram no período. Daí a prioridade ao combate à pobreza (LEHER, 1998, p. 119).

McNamara, apontava que a crença sobre o desenvolvimento social decorrente da ampliação e investimento maciço na infraestrutura não foi capaz de produzir esse efeito almejado. Com isso, a noção de desenvolvimento e suas relações com o crescimento econômico são revistas, emergindo o conceito da “satisfação das necessidades básicas”. Todavia, isso não significou o abandono dos investimentos em infraestrutura, mas associou-se o financiamento de infraestrutura ao financiamento de setores como saúde, saneamento, educação.

A partir de então, a noção de desenvolvimento do Banco não estaria mais vinculada à ideia de que o bem-estar social derivaria mecanicamente do crescimento econômico; o desenvolvimento, emergiria da integração do bem estar social ou da “satisfação das necessidades básicas”, ao crescimento econômico, como fator de desenvolvimento social (NOGUEIRA, 1999, p. 108).

Desde seu surgimento em Bretton Woods, o Banco Mundial direcionava seus empréstimos para a infraestrutura, principalmente da Europa Ocidental. A partir da gestão de McNamara e com as críticas e orientações do Relatório Pearson, a atuação do Banco Mundial passa a considerar as necessidades básicas. A noção de desenvolvimento atrelada aos setores sociais, antes negligenciada pelos Organismos Internacionais Multilaterais passa a orientar a agenda política, econômica e ideológica do Banco Mundial.

Nesse sentido, a gestão McNamara significou um marco histórico na política de atuação do Banco Mundial, implementando a noção de desenvolvimento econômico por meio do combate à pobreza, o Banco Mundial passaria a orientar projetos, programas que incluiria os aspectos sociais e políticos, direcionando ações para o planejamento familiar, urbanização, desemprego, educação, saúde, nutrição e agricultura (NOGUEIRA, 1999; FIGUEIREDO, 2008).

Essa ampliação da carteira de empréstimos e programas direcionados para os outros setores, como as necessidades básicas, é explicada pela manutenção das condições da acumulação e reprodução do capital. Segundo Nogueira (1999), no final dos anos 1960, já era possível verificar sinais de esgotamento do modelo de acumulação vigente, representado pelos governos de estado de bem-estar social e o

taylorismo/fordismo. Essas transformações na esfera produtiva do capital vão resultar em transformações nas agendas dos Organismos Internacionais Multilaterais. O Banco Mundial passa a elaborar documentos, relatórios como diretrizes, orientações e recomendações para educação.

No próximo capítulo, é analisado as orientações e recomendações presentes nos documentos e relatórios do Banco Mundial, assim como as condicionalidades financeiras e ideológicas estabelecidas em seus acordos de empréstimos. No caso desta pesquisa, se analisou documentos e acordos financeiros referentes a lei 13.415/2017.

3 AS RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A LEI 13.415/2017

O documento *Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude*, é um relatório elaborado pelo Banco Mundial centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros têm para alcançar um nível maior de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho. O relatório sustenta que para elevação da renda econômica do país e a diminuição das desigualdades sociais, será necessário colocar os jovens no centro das reformas e das políticas educacionais.

A análise desse relatório é fundamental para compreender, analiticamente, quais as recomendações/orientação que o Banco Mundial estipula para o que denomina de *agenda para juventude*, com foco nas reformas educativas

Segundo o relatório o Brasil avançou na área social no período de 2001-2015, entretanto muitas das instituições políticas e econômicas do país deixaram a margem de suas reformas políticas o jovem brasileiro, afirmando que “para conduzir o país a níveis mais elevados de renda os líderes do Brasil terão de colocar os jovens no centro de uma ambiciosa agenda de reformas políticas relativas a competências e empregos” (BANCO MUNDIAL, p.05, 2018).

Dessa forma, o Banco Mundial defende a centralidade da formação do jovem visando sua inserção no mercado de trabalho, por meio do investimento e acumulação de capital humano com base em competências. Contudo para esse processo é requerido reformas políticas que garantem ao jovem a absorção de competências que lhe possibilitam adentrar ao mundo do trabalho, pautada (...) em um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas” (BANCO MUNDIAL, p. 07).

Sendo assim este capítulo tem como finalidade apresentar e discutir o documento, *Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude*, produzida pelo Banco Mundial, em 2018 e relacioná-las com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reformuladas em 2018, e respectivamente a Lei 13.415/2017.

3.1 ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO DOCUMENTO: COMPETÊNCIAS E EMPREGOS: UMA AGENDA PARA JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A agenda para juventude proposta pelo Banco Mundial, propõe uma urgência na inserção de jovens no mercado de trabalho. De acordo com o Banco Mundial, embora a inserção dos jovens no mercado de trabalho tenha sido uma meta prioritária para o desenvolvimento econômico brasileiro, o cenário de aumento demográfico da população idosa tem colocado a agenda da capacitação e formação em um patamar de urgência

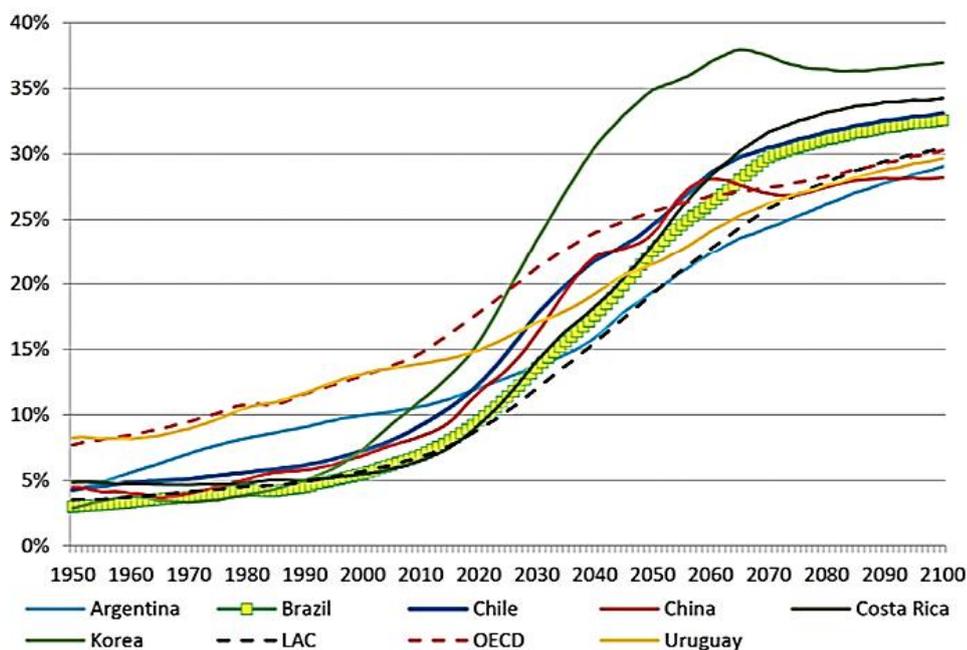
Em cerca de três anos, a proporção da população brasileira entre 15 e 64 anos (“idade ativa” segundo convenções estatísticas mundiais) atingirá seu ponto máximo. A taxa de dependência demográfica – soma do número de crianças de 0-14 e idosos acima de 65 anos – começará a subir em 2020 devido, sobretudo, à crescente proporção de idosos na população (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 08).

O BM aponta que o alto índice de envelhecimento da população brasileira contrapondo ao número de jovens qualificados é um imperativo que aumenta a urgência para uma agenda de formação e qualificação que resultaria na produtividade no mercado de trabalho, pois “os ventos contrários demográficos que o Brasil enfrenta estão ganhando força com o rápido envelhecimento da população” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 07). Dessa forma, o BM defende a estratégia para assegurar e proporcionar o desenvolvimento econômico por meio do engajamento em uma formação adequada dos jovens,

O potencial da produtividade do país será cada vez mais determinado pela atual juventude – no Brasil, os que têm hoje entre 15 e 29 anos – e pela capacidade que tenham as instituições responsáveis pelo desenvolvimento de suas competências no mercado de trabalho de engajá-los plenamente na economia (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 09).

Os indicies mencionados pelo Banco são encontrados no documento referido, conforme a figura 1.

Figura 1-Índice de envelhecimento da população brasileira com 65 anos de idade ou mais



Fonte: Banco Mundial, 2018.

Ademais, a justificativa posta pelo Banco Mundial para a agenda da juventude “(...) é que a adoção da tecnologia digital está modificando rapidamente as competências demandadas pelos empregadores brasileiros” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 08). Alega-se que um número grande de empresas vem exigindo em suas contratações um conjunto de competências cognitivas e analíticas de mais alto nível” (ibid., 2018, p. 09).

Nesse conjunto de elementos específicos requeridos pelo mercado estariam a capacidade de interagir e fazer uso eficiente das novas tecnologias da informação e comunicação, e o uso competências denominadas pelo Banco Mundial de socioemocionais, “que são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar” (ibid., 2018, p. 09).

De acordo com o Banco Mundial as novas competências demandadas pelo mundo do trabalho, que está moldando novos perfis de profissionais, colocam para os sistemas de ensino novos desafios. Nesse sentido, é atribuída à educação a função de fornecer “as novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, P. 09).

As mudanças no mundo do trabalho, exposto pelo BM, remetem às transformações oriundas da reestruturação produtiva do capital.

Os efeitos da reestruturação econômica impactaram todos os âmbitos da sociedade, no que coincide a educação, Moraes (2003) assinala sua articulação com as demandas do novo mercado competitivo e financeiro, que atribuiu a ela o papel de formar a força de trabalho, por meio das competências e habilidades.

Com o avanço das tecnologias da informação e com o grau elevado de competitividade entre os mercados, o discurso defendido é que a organização tradicional da escola não é suficiente. Moraes, aponta que o discurso atual é claro: "(...) não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (2003, p. 09).

Esse cenário de mudanças ocorridas no capitalismo, articulados com o trabalho, tem carregado consigo, como sugere Kuenzer “uma agenda político-pedagógica marcada por novas demandas de formação humana” (2000, p. 18). Os apontamentos realizados pelas autoras citadas acima explicam o contexto para as recomendações/orientações do BM.

Nesse sentido, as orientações e recomendações presentes neste documento do BM, estabelecem para os sistemas de ensinos desafios que estão articulados na direção do atendimento a essas demandas do mercado de trabalho. Segundo Deitos e Lara,

O receituário carrega dois elementos fundamentais ao recomendar as reformas educacionais na direção desejada pelos setores econômicos hegemônicos. Uma é a crítica artilosa afirmando que os conteúdos curriculares são obsoletos, e o outro é a necessidade de preparação visando desenvolver habilidades para os estudantes ingressarem no mercado de trabalho (2016, p. 173).

Ademais, Deitos e Lara (2016) descrevem que os problemas educacionais têm sido justificados no âmbito socioeconômico e ideológico sob o discurso de uma deficiência formativa da força de trabalho. A deficiência formativa seria resultado dos modelos de conteúdos obsoletos, tal justificativa é encontrada nos discursos e documentos para a reforma do ensino médio, visto no capítulo no capítulo 1.

Nesse sentido, Moraes descreve que o papel da educação ao ser submetido às demandas do mercado de trabalho e a dita “sociedade do conhecimento”, resultam na pressão sobre as reformas nos sistemas de ensino

como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda vida (2003, p. 09).

A partir disso, o discurso caminha em direção de uma educação que deve ser pensada para pavimentar a formação para a sociedade do conhecimento, que vem sendo defendida ativamente e estrategicamente pelo Banco Mundial.

A sociedade do conhecimento emana da articulação com a ideologia da globalização e de que a interdependência entre os países seria simétrica. Nesse contexto o papel dos indivíduos seria determinado pela sua qualificação. Os indivíduos são deliberadamente encarregados ao longo de sua vida a estarem em um aperfeiçoamento profissional, o que é chamado nesta sociedade como *aprendizagem para toda vida*. Esse aperfeiçoamento seria um conjunto de competências e conhecimentos pragmáticos que permitem aos indivíduos serem incluídos no mercado de trabalho (DUARTE, 2003). E se essa exigência não é cumprida a culpabilidade recai somente sobre o indivíduo.

Nesta sociedade, o indivíduo está sempre em um estado de competitividade com os demais, onde o fator determinante seria medido por meio do *conhecimento*. No caso, o conhecimento defendido por essa sociedade é a qualificação por meio de competências requeridas somente pelo mundo do trabalho, se contrapondo ao conceito do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, mas que também prepara para o trabalho tendo, como horizonte a atual e uma nova sociedade.

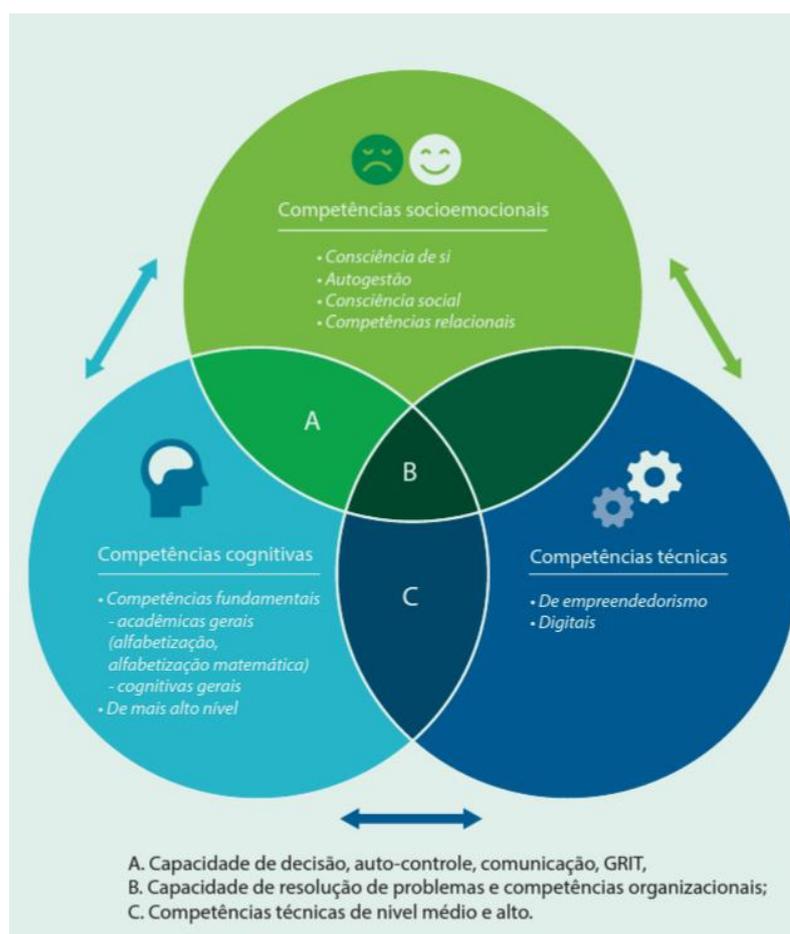
Nesse sentido, o desemprego em massa, principalmente, entre os jovens seria um problema resultante da má qualificação ou da falta dela. Ideologicamente, a sociedade do conhecimento procura esconder as contradições inerentes do sistema capitalista no processo de produção e distribuição da riqueza socialmente produzida. O desemprego e as desigualdades sociais entre os jovens, não estariam associados aos nefastos efeitos da agenda neoliberal, mas a incapacidade individual dos jovens para se qualificarem e da educação escolar em prover as competências necessárias.

A educação em geral e o ensino médio, em particular acabam necessariamente submetidos a uma lógica de acumulação do capital, que hegemoniza todas as relações sociais.

A educação acaba sendo associada ideológica e economicamente ao processo de produção e a competitividade econômica. O campo em que sujeitos sociais vendem sua força de trabalho para subsistir determina as mediações sociais exigidas nos processos educativos e, em especial, os requisitos educativos e de formação profissional da força de trabalho demandada em circunstâncias produtivas e socioculturais necessárias ao processo produtivo, sob a égide da globalização do capital (DEITOS, LARA, 2016, p. 179).

O modelo de educação proposta pela *Agenda para Juventude* está embasado nas três principais competências que devem ser adquiridas e acumuladas durante a trajetória escolar como as competências cognitivas, competências socioemocionais e competências técnicas. A construção de um sistema escolar que viabilize essa formação seria uma das estratégias propostas pela agenda para juventude.

Figura 2-Competências básicas para a formação dos jovens



Fonte: Banco Mundial, 2018.

A figura 2, apresenta as competências que os jovens devem adquirir. As competências cognitivas são as centrais, pois desenvolve no indivíduo a capacidade

de mobilizar conhecimentos de aspectos básicos como ler, escrever e contar e que serão usados todos os dias.

O composto de competências socioemocionais compete à esfera comportamental e são apreendidas no decorrer das interações sociais, sendo atitudes e valores desenvolvidas nos indivíduos, que são responsáveis pelo desdobramento de suas atitudes diante das situações vivenciadas, “as competências socioemocionais fazem parte das competências para vida, necessárias para boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

E por último o Banco Mundial (2018) aponta as competências técnicas que são o conjunto de conhecimentos e experiências para realizar uma tarefa. Essa competência é desenvolvida após as cognitivas e socioemocionais, incluindo o domínio de temas ou tarefas específicas que envolvem diversos materiais e tecnologias.

As três competências quando integradas e assimiladas seriam responsáveis por uma vida bem-sucedida e equilibrada, além de preparar os indivíduos na sua trajetória de vida

estes três tipos de competência integram para formar uma pessoa equilibrada e permitir que seja bem-sucedida e lide com diversos desafios e situações. As competências reforçam-se uma às outras, sendo as cognitivas as mais necessárias para formar o início da aprendizagem. A aquisição de uma base sólida de competências cognitivas e socioemocionais pode determinar o rumo da trajetória de toda uma vida de realizações, pois facilita a aquisição de competências técnicas mais adiante (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

O Banco Mundial prioriza as três competências como sustentáculo para o que denomina de trajetória/projeto de vida. Nesse sentido, o insucesso dos jovens no mercado de trabalho e até mesmo em suas vidas pessoais se aconteceria pela ausência do conjunto das competências e do investimento em capital humano. Isso enfatiza a discussão feita anteriormente acerca da *sociedade do conhecimento*.

Segundo o Banco Mundial (2018) é primordial políticas, programas relativos aos sistemas educativos a fim do desenvolvimento de competências para o aumento do potencial de produtividade dos jovens quando inseridos no mercado de trabalho, para tal é preciso.

dar mais apoio às melhorias nas trajetórias de aprendizagem dos jovens, incentivar a sua conclusão do ensino médio com qualidade e modernizar o desenvolvimento de competências laborais, para que, em colaboração com o setor privado, produza trabalhadores com competências que as empresas estão procurando e provavelmente procurarão no futuro, e seja capaz de acompanhar a evolução das demandas das empresas em uma economia globalmente competitiva (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 31-32).

A prioridade das orientações do Banco Mundial para os sistemas educativos é a formação de jovens para o mercado competitivo global. No cerne de suas políticas educacionais o Banco enfatiza o ensino, que denomina de “competências laborais”, na trajetória de aprendizagem, que seriam os conhecimentos pragmáticos, articulados às necessidades do setor produtivo. Nesse caso, o currículo escolar deve estar pautado na evolução das demandas da economia global competitiva no lugar de uma formação conteudista. Uma vez priorizadas as competências laborais na formação dos jovens, estes estariam qualificados e preparados para os desafios do mundo globalizado

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporciona ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

A partir disso, o Banco propõe que o Brasil faça a formulação de políticas educacionais a fim de reformar as instituições escolares, essencialmente o currículo. A agenda para juventude estipula a elaboração de políticas educacionais priorizando a reforma dos currículos baseados nas competências, mencionadas anteriormente. O próximo tópico tratará justamente de discutir a reforma do Ensino Médio, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A concepção de ensino médio proposta pelo Banco Mundial busca uma formação centralizada para o mercado de trabalho, por meio do conjunto de competências. Essa proposta de formação para juventude presente no documento

Competências e Empregos: Uma agenda para juventude é materializada nas Diretrizes Curriculares do chamado novo Ensino Médio, assim como, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio,

Apesar do documento analisado no corpo do trabalho ser elaborado em 2018, a noção de competência já está presente nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde a sua promulgação em 1996¹⁶. Contudo, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (2017), vêm organizar de forma sistemática o currículo a partir das competências previstas na LDB.

O Ensino Médio como etapa da educação básica, tem como finalidade “(...) desenvolver o educando assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Cabe ao Ensino Médio preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para continuidade dos estudos, no caso o ensino superior; como complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Ao trazer a identidade do Ensino Médio, a DCNEM define como “qualificação para o trabalho”, nesse sentido, o Ensino Médio deve tomar o mundo do trabalho como contexto relevante para formação dos seus currículos. Isso significa, que o ensino médio deve buscar atender as demandas oriundas do mercado de trabalho, respectivamente incorporando suas relações produtivas.

Dessa forma, o ensino médio é capturado pelo plano de determinação das relações produtivas e sociais, portanto, a educação média se apresenta constituída no campo de disputas hegemônicas. Tanto o Banco Mundial como as DCNEM devem ser analisadas por esses elementos de interesses hegemônicos pois,

esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e,

¹⁶ Consultar a tese de doutorado de Monica Ribeiro da Silva, “COMPETÊNCIAS: A PEDAGOGIA DO “NOVO ENSINO MÉDIO” defendida em 2003.

mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 21).

A função atribuída ao ensino médio pelas DCNEM quando comparadas com a Agenda para Juventude são semelhantes, ambas tratam o ensino médio como uma etapa formativa e de qualificação para o mercado de trabalho. Partindo desse pressuposto é necessário a compreensão do conceito de qualificação na conjuntura neoliberal.

Para compreender o sentido de qualificação nos moldes neoliberais, aos quais o ensino médio tem como finalidade, é preciso considerar o movimento histórico de reorganização e regulação das forças produtivas, expressa pela acumulação flexível. A partir da década de 1970, com a crise e esgotamento do binômio taylorista/fordista que regulava as relações de produção e acumulação no sistema capitalista, emerge uma nova forma de organização do trabalho produtivo chamado por Harvey de acumulação flexível, expressa pelo Toyotismo, modelo de produção japonês.

Em razão de que, como descreve Ramos (2006) a formação humana é um processo histórico-social e contraditório no qual os indivíduos estabelecem relações antagônicas, onde há um polo hegemônico e, por outro lado, a possibilidade de tomarem consciência de sua historicidade e das relações sociais e produtivas que a permeiam. O conceito de qualificação deve ser analisado a partir desse pressuposto, como construção histórica, determinado pelas relações produtivas e, especialmente, pelos projetos societários antagônicos que sempre estão em disputa pela hegemonia na sociedade.

Em termos de educação escolar, a acumulação flexível atribuiu às instituições de ensino uma educação a base da flexibilidade e dos avanços tecnológicos. Com as mudanças tecnológicas na década de 1980 e as transformações nas relações de trabalho, a formação que se pretendia obter era aquela em que os indivíduos fossem capazes de "(...) relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimentos por simbolização, acesso a recursos de informática (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 95).

Sendo assim, as inovações tecnológicas foram incorporadas nas relações produtivas exigindo uma formação de indivíduos que soubessem cruzar, relacionar e manipular tais tecnologias. Cabe aqui apontar as competências técnicas descritas pelo Banco Mundial. Esse seria um dos eixos da qualificação atual, o manejo dos avanços da tecnologia.

Outro fator demandado pela gestão da acumulação flexível sob a qualificação é a necessidade de formação de aspectos comportamentais. Antunes e Pinto (2017) descrevem que essa qualificação comportamental é a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Os indivíduos devem adquirir competências socioemocionais a fim da “(...) criatividade e fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias” (ibid., 2017, p. 95). Assentado nas competências socioemocionais, os indivíduos teriam uma “autonomia” frente às tarefas, no sentido de tomarem decisões rápidas e eficazes em conformidade com os “valores e objetivos das empresas” (PINTO e ANTUNES, 2017).

Ademais, as competências socioemocionais dentro do quadro de qualificação da acumulação flexível requerem um indivíduo capaz de realizar trabalhos em equipe e até mesmo liderar. Segundo Antunes e Pinto (2017) requer uma qualificação em que os indivíduos possam assumir cargos de liderança, saber lidar com a pressão sobre resultados e metas, criar o sentimento de proatividade e, sobretudo, envolver-se com os objetivos e valores traçados pelas empresas. As competências socioemocionais seriam responsáveis por essa qualificação.

O conceito de formação e qualificação por competências, se estabelece como norma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A DCNEM expõe como formação integral o conjunto das competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, conforme o inciso do art.º 6,

(...) formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes por meio de processos educativos significativos que promovam autonomia, o comportamento do cidadão e o protagonismo na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 02).

A formação integral descrita nas DCNEM, apresenta finalidades para educação média abordadas no documento *Competências e Emprego: Uma agenda para juventude*, ao discorrer sobre a promoção de aspectos socioemocionais e cognitivos, complementando pela autonomia, característico com o slogan “aprender a aprender”. O protagonismo do seu projeto de vida é o processo de investimento em capital humano que também se assemelha ao conceito de aprendizagem ao longa vida, característico da chamada *sociedade do conhecimento*.

Nesse mesmo sentido, as DCNEM apresentam o conceito de competências e habilidades para formação e qualificação dos educandos do Ensino Médio.

VI - Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (...)
VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para vida, expressa em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (BRASIL, 2018, p. 03).

As competências, enquanto formação e qualificação, são descritas pelas DCNEM como aprendizagens essenciais, isso expressa a mesma centralidade das competências no documento Agenda para Juventude e a organização curricular do Ensino Médio, caput 3 do art.º 7, do capítulo sobre organização curricular,

(...) As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para vida, expressa pelas práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais (...) (BRASIL, 2018, p. 04).

As DCNEM, centralizam as competências e habilidades na organização do currículo ao conceituá-las como aprendizagens essenciais. Como discutido anteriormente, as competências são resultadas das exigências de um novo modelo de regulação produtiva, ao colocá-las como aprendizagens essenciais o currículo volta-se para uma formação e qualificação específica para atender ao processo de produção e acumulação do capital.

O documento uma Agenda para Juventude, também centraliza as competências, colocando-as como conhecimentos significativos para os jovens do Ensino Médio, pois se percebe a similaridade com o conceito de aprendizagens essenciais.

Tanto os conceitos de competências, aprendizagens essenciais e a organização do currículo proposto pelas DCNEM estão em conformidade com as justificativas e estratégias postas pelo Banco Mundial no documento *Competências e Empregos: uma agenda para juventude*, discutidas no primeiro tópico deste trabalho.

No que coincide com a qualificação profissional, as DCNEM apresentam a *aprendizagem profissional* como via para a qualificação dos jovens. A aprendizagem profissional, ofertada no ensino médio, se caracteriza pelo conjunto de atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas e complexas, com a finalidade de desenvolver nos jovens os aspectos físicos, morais, psicológicos e sociais; em

conformidade com o seu perfil profissional (BRASIL, 2018). A qualificação profissional seria parte do processo ou resultado dessa aprendizagem profissional.

Nesse sentido, a proposta pedagógica apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define uma formação voltada especificamente para atender as transformações produtivas do capitalismo. Pretende-se formar jovens para serem inseridos nas novas relações produtivas do capitalismo. Tanto as DCNEM como o Banco Mundial defendem uma concepção de sociedade e formação humana centralmente mercantilizada.

É possível constatar que existe uma relação estrita entre as orientações e recomendações propostas nos documentos do Banco Mundial e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3.2 ORIENTAÇÕES, RECOMENDAÇÕES E FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL: PROGRAMA DE APOIO A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Uma vez, analisado as DCNEM e os documentos do Banco Mundial, procuramos agora evidenciar as relações entre as orientações e recomendações do Banco Mundial com a Lei 13.415/2017, mediante a análise do Acordo de empréstimo entre o Banco Mundial e o MEC que foram firmados para viabilizar a implementação do chamado Novo Ensino Médio, através do Programa de Apoio a Implementação da Reforma do Ensino Médio.

As orientações e recomendações do Banco Mundial são viabilizadas nas políticas educacionais através de operações de crédito externo. No caso da lei 13.415/2017, foi firmado uma política de financiamento que resultou no Acordo de empréstimo entre o MEC com o BIRD/BM no valor de 250 milhões de dólares (FORNARI, DEITOS, 2021) O montante é distribuído no prazo de 5 anos. A seguinte operação de crédito tem como objetivo financiar parcialmente a implementação do chamado Novo Ensino Médio;

Art. 1º É a República Federativa do Brasil autorizada a contratar operação de crédito externo no valor de até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América) junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.
§ 1º Os recursos da operação de crédito de que trata o *caput*

destinam-se ao financiamento parcial do “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (MSF Nº 19 DE 2018, SENADO FEDERAL).

Disto isso, a implementação da Reforma do Ensino Médio será financiada parcialmente pelo Banco Mundial, por meio do Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio.

De acordo com os documentos do Acordo de empréstimos, a operação do Programa e do Projeto de apoio a Implementação do Novo Ensino Médio consiste em duas partes, denominadas de componentes. A primeira parte do programa é a reorganização dos currículos dos Estados, a partir da Base Nacional Comum Curricular, que incluem a implementação dos itinerários formativos; promover a expansão das escolas em tempo integral, visando diminuir a evasão e repetência (BRASIL, MSF nº 19, 2018, p. 63).

A execução financeira e a distribuição dos recursos do programa serão de acordo com os componentes e subcomponentes, como disposto no quadro abaixo:

Quadro 2-Cronograma de execução financeira

	US\$ milhões					
	Ano I	Ano II	Ano III	Ano IV	Ano V	Total
Componente 1 – Implementação do Novo Ensino Médio	\$194,0 (\$ 41,0)	\$285,0 (\$50,0)	\$319,00 (\$50,00)	\$373,00 (\$40,00)	\$377,00 (\$40,00)	\$1.548,00 (\$221,0)
Subcomponente 1.1 – Apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio	\$ 37,0 (\$ 32,0)	\$51,00 (\$34,00)	\$51,00 (\$34,00)	\$56,00 (\$21,00)	\$60,00 (\$21,00)	\$255,00 (\$142,00)
Subcomponente 1.2 – Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	\$ 157,0 (\$ 9,0)	\$234,00 (\$16,00)	\$268,00 (\$16,0)	\$317,0 (\$19,0)	317,0 (\$19,0)	\$1.293.000.000
Componente 2 – Assistência Técnica: Fortalecimento da capacidade institucional do MEC e das Secretarias Estaduais e distrital de educação para implementação do Novo Ensino Médio	\$ 4,0 (\$ 4,0)	\$6,00 (\$6,00)	\$6,0 (\$6,0)	\$7,0 (\$7,0)	\$6,0 (\$6,0)	\$29,0 (\$29,0)
Total	\$ 198,00 (\$45,00)	\$291,00 (\$56,00)	\$325,0 (\$56,00)	\$380,0 (\$47,0)	\$383,0 (\$46,0)	\$1.577.000.000 (\$250,0)
* 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 nº19/2018, p. 167).

As condições financeiras acordadas entre o Banco Mundial e o governo brasileira, entre elas a sua contrapartida financeira, é exposto pela Secretária do Tesouro Nacional, nos seguintes termos:

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 (BRASIL, STN, 2017, p. 1).

De acordo com o relatório da Secretaria do Tesouro Nacional, o empréstimo do BIRD no valor de 250 milhões e a contrapartida do governo brasileiro, no montante de 1.327 bilhões de dólares, seriam distribuídos, como descrito na tabela abaixo.

Tabela 5 - Execução Financeira do Acordo do Empréstimo

Ano	Empréstimo	Contrapartida	Total
2018	\$ 45.000.000,00	\$ 153.000.000,00	\$ 198.000.000
2019	\$ 56.000.000,0	\$ 235.000.000,00	\$ 291.000.000
2020	\$ 56.000.000,0	\$ 269.000.000,00	\$ 325.000.000
2021	\$ 47.000.000,00	\$ 333.000.000,00	\$ 380.000.000
2022	\$ 46.000.000,00	\$ 337.000.000,0	\$ 383.000.000
Total	\$ 250.000.000,00	\$ 1.327.000.000,00	\$ 1.577.000.000,00

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

Segundo o Banco Mundial, a primeira mudança será a conversão de um currículo rígido para uma configuração de currículo flexível, o qual é composto pelo currículo básico, representado pela BNCC, e depois os itinerários,

entre cinco itinerários formativos distintos. Na primeira metade do ensino médio (18 meses iniciais), todos os alunos terão aulas nas disciplinas definidas pela BNCC. A flexibilidade surge na segunda metade do ciclo, quando os estudantes poderão escolher um entre cinco itinerários formativos além das três disciplinas obrigatórias (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 52).

A parte dois, consiste no projeto de Assistência Técnica para implementar a Reforma do Ensino Médio. A Assistência Técnica consiste no fortalecimento da capacidade institucional entre o MEC e as Secretárias Estaduais de Educação, para que aconteça de maneira correta a implementação da Reforma do Ensino Médio. Neste sentido o documento descreve:

Fortalecer a capacidade institucional do MEC e SEEs para assegurar a correta aplicação da Reforma do Ensino Médio, por meio de: i) o projeto para implementar o novo currículo do Ensino Médio com base na BNCC e na Estrutura Legal do NEM, incluindo itinerários formativos de aprendizagem flexível, ii) cooperação técnica entre MEC e SEEs, iii) monitoramento e avaliação periódica da implementação e dos resultados da reforma do Ensino Médio, iv) a otimização dos recursos existentes e reforço dos mecanismos de prestação de contas entre MEC e SEES na implementação da Reforma do Ensino Médio, para garantir padrões de execução adequados (BRSIL, MSF nº 19, 2018, p. 64).

Portanto, o Projeto de Assistência Técnica, que faz parte do Programa, busca reorganizar os sistemas de ensino, ajustar melhorias na capacidade do Ministério da Educação com as Secretárias da Educação para a implementação e monitoramento da reforma do ensino médio.

Fornari e Deitos (2021), acentuam que os dois componentes descritos no acordo de empréstimo abrem possibilidades de parcerias com o setor privado. Este dispositivo, como visto anteriormente, já está presente na Lei 13.415/2017. As parcerias com o setor privado têm como objetivo a colaboração para o assessoramento e implementação de currículos e na oferta de educação a distância (EAD)¹⁷.

Para o Banco Mundial a Lei 13.415/2017 ao atingir seus principais objetivos, sendo eles a reforma do currículo escolar, baseadas em competências e flexibilidade; os itinerários formativos e a ampliação da carga horária resultariam na diminuição da evasão escolar, baixos índices de rendimento, repetência e distorção idade série.

¹⁷ Um exemplo importante é a parceria que ocorreu entre o Estado do Paraná e a Unicesumar nas aulas do curso profissionalizante, parte integrante do currículo do Novo Ensino Médio. Neste modelo, os alunos passaram seis períodos em frente a um aparelho de televisão em que um professor ministrava aula, simultaneamente para dezenas de turmas, sem nenhuma interação. Segundo a CNTE, a Unicesumar arrematou R\$ 38,4 milhões neste modelo de ensino. Entretanto, no dia 11 de março, estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, de Cascavel, se recusaram a assistir as aulas e realizaram movimentos contra o modelo educacional.

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 (BANCO MUNDIAL, 2017, s/p).

Destacamos no pronunciamento de Martin Raiser, diretor do Banco Mundial para o Brasil, quando faz menção sobre “construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo”, o grande interesse do Banco Mundial em apoiar e assessorar a reforma do ensino médio. Destacamos também a finalidade do Banco em alinhar a reforma do ensino médio às determinações do mercado produtivo.

De acordo com a lógica do Banco Mundial, a reforma do ensino médio é urgente e necessária para educação brasileira. O Banco ressalta que apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, o modelo de ensino médio brasileiro está atrasado em relação aos outros países da América Latina e Caribe,

Apesar dos notáveis progressos alcançados no acesso ao ensino médio nas últimas duas décadas, a qualidade da educação no Brasil ainda está atrasada em relação a outros países da América Latina e do Caribe. O ensino médio no Brasil é caracterizado por baixa eficiência interna, elevadas taxas de distorção idade-série, uma das mais altas taxas de repetência e algumas das menores taxas de conclusão na região (BANCO MUNDIAL, 2017, s/p).

Dessa forma, o Banco Mundial argumenta que o Programa deve trazer consequências positivas e substanciais, pois configura-se como uma medida para “(...) reverter as elevadas taxas de abandono escolar no ensino médio, melhorar a qualidade do ensino e os ganhos em aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 55)

Conforme destaca Marchand, Bairros e Amaral (2019), os documentos produzidos pelo Banco Mundial apresentam orientações e recomendações com base em um discurso que “(...) busca a justiça social, para que assim ocorra o desenvolvimento econômico do país”. Entretanto as mudanças nas áreas sociais, entre elas a educação, são acompanhadas pela diminuição do investimento público.

É possível constar isso nos relatórios produzidos pelo Banco Mundial que dizem respeito diversas reformas como: previdência, estabilização e ajuste fiscal, sistema tributário, reforma trabalhista, infraestrutura e entre outras¹⁸. Ademais, no

¹⁸ O Banco Mundial elaborou diversos documentos e relatórios que denominou de notas de políticas públicas – Por um ajuste justo com crescimento compartilhado, em 2018, para o Brasil. De acordo com o Banco estes documentos se destinavam para os candidatos da presidência do Brasil nas eleições de

Brasil, a partir de 2017, o Brasil sofreu um grave corte no investimento público, com a Emenda Constitucional 95, que estipula o teto de gastos; além da reforma trabalhista e da previdência.

Fornari e Deitos (2021) entendem que a incorporação das orientações e recomendações dos organismos internacionais multilaterais nas reformas educacionais têm,

(...) tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital, sustentando e reproduzindo os interesses socioeconômicos internos articulados com os interesses externos” (p. 204).

Neste sentido, as disputas e debates em torno do Ensino Médio estão articulados a projetos educacionais que envolvem uma conjuntura internacional. A lei 13.415/2017 é formulada e implementada no campo de disputas nacionais e internacionais, pelo controle social e ideológico.

Pois, o processo de financiamento externo acontece em um processo mútuo de interesses e forças de ambas as partes. Como discorre Fornari e Deitos (2021), no financiamento externo das políticas nacionais está presente os interesses nacionais e as suas respectivas “(...) organizações, sejam sociais, econômicas e políticas que se articulam com interesses mundiais do capital que se move e se reproduz no interesse do capital internacional” (2021).

O Acordo de empréstimo realizado entre o Banco Mundial e o MEC, está entreposto na política de reformas educacionais, onde está presente a correlação de interesses nacionais e internacionais. Fornari e Deitos (2021) afirmam que os interesses visam uma agenda de crescimento e produtividade, por meio da formação da força de trabalho. Esta agenda é sistematizada pelos organismos internacionais multilaterais e são efetivadas pelo Estado por intermédio de dispositivos legais e normativos. Em suma, a Lei 13.415/2017 como política educacional, encontra-se neste movimento.

Desta forma, é possível constatar tanto nas justificativas da Lei 13.415/2017, assim como no seu conteúdo, que orientações e recomendações do Banco Mundial se relacionam entre si, articulando-se a partir de interesses comuns. Entre esses

interesses, destacamos os discursos que consideram o antigo modelo de ensino médio ineficiente e rígido, com base nos resultados das avaliações em larga escala (Pisa, IDEB, OCDE), justificando assim, a reforma do ensino médio. Ambas justificativas estão presentes, no documento Competências e Empregos: uma agenda para juventude, e nos documentos oficiais, que permearam as discussões e debates em apoio a reforma do ensino médio (PL 6840/2013, MP 746/2016...), analisada no primeiro capítulo.

Sendo assim, é possível evidenciar que as orientações e recomendações do Banco Mundial, presentes em seus documentos, vem sendo historicamente incluídas e debatidas pelos documentos oficiais que são elaborados pelo MEC; pois como analisado no capítulo 2, isto vem ocorrendo desde a década de 70, com os acordos entre BIRD/USAID para o então ensino de 2º grau.

REFERÊNCIAS

ACACIA, Zeneida Kuenzer. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

ANTUNES, Ricardo.; PINTO, Augusto Geraldo. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: **Cortez**, 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. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21/03/2023.

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. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf.

BRASIL. Câmara de deputados. Projeto de lei nº 6840/2013 de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do

Ensino Médio – CEENSI) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da nacional. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014A. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun.2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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 em: Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm . Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. Brasília, DF: **Câmara dos deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos151127-pe.html>. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União -CGU. Relatório de avaliação: Secretaria de Educação Básica Exercício 2018. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/?colunaOrdenacao=dataPublicacao&direcaoOrden>

[acao=DESC&tamanhoPagina=15&offset=0&titulo=Ordem+de+Servi%C3%A7o%3A+201902306.&dataPublicacaoInicio=2019-12-08&dataPublicacaoFim=2019-1230&tipoServico=2568&grupoAtividade=2573&linhaAcao=2579&avaliacaoPoliticaPublica=2583&idsUJTCU=493&fixos=#lista](#). Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB. 2018. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 21/03/2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional. Acordo de Empréstimo -extrato do contrato Nº 8812-BR 8813-BR. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Publicado em: 28/05/2018 | Edição: 101 | Seção: 3 | Página: 87.

BRITO, M. M. A. A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 2014. 270 f. (Tese de Doutorado) — **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2014.

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. Comunicado à imprensa nº2018/090/LAC. 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 21/03/2023.

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. . Emprego e Crescimento: A Agenda da Produtividade. Relatório No 127626BR. 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. Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Volume I -Síntese. 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-s%C3%ADntese>. Acesso em: 21/03/2023.

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio. Brasília, 23 setembro de 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-damedida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>.

Acesso em: 21/03/2023.

DEITOS, Roberto Antonio. Aspectos funcionais e ideológicos das orientações do banco mundial para a política de educação profissional o brasil. 2019.

DEITOS, Roberto Antonio.; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Rev. Bras. Educ.** vol.21 no.64 Rio de Janeiro jan./mar. 2016.

DUARTE, R. C.; DERISSO, J. L. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.09, n. 2, agosto 2017. 132-141.

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.

FORNARI, Márcia.; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. Trabalho **necessário**, V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto).

FERRETTI, Celso João.; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades • Estud. av.** 32 (93) May-Aug 2018.

FERREIRA. Eliza, B.; SILVA, Monica, R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.** 38 (139). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017179021> Acesso em: 21/03/2023.

FERRAZ, Bruna T. As Políticas de Avaliação Institucional e seus Discursos nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. **Revista Pensamento Plural**. Pelotas, janeiro/ junho, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: **MEC/SEMTEC**, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Ireni, M, Z. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti.; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro. Reforma do ensino médio Lei nº 13.415/2017: mudar é conservar. **Revista Communitas**, V2, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação. 2018.

HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: **Companhia das Letras**: 1995.

HARVEY, David. O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: **Boitempo**, 2011.

JAKIMIU, Vanessa, C.,L.; SILVA, Mônica, R. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: **O Ensino Médio : suas políticas, suas práticas : estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador / Monica Ribeiro da Silva (org).** - Curitiba : UFPR/ Setor de Educação, 2016.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 41, p. 754-771, 2011.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio. **Sensos-e**, [s. l.] v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento a ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. 268 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Manifesto por uma formação humana integral. Não ao retrocesso no ensino médio. Disponível em: <http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899> Acesso em: 21/03/2023.

MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. *Retratos da Escola*, v. 15, n. 31, p. 51–64, 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262/pdf>. Acesso em: 21/03/2023.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela; AMARAL, Julia. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018 – ISSN: 1982-320.

MORAES, C. M. D. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação** , Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. ISSN 0871-9187.

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

OLIVEIRA, R. P. ; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação . **Revista Brasileira de Educação** , Rio de Janeiro , n. 28 , p. 5 - 23 , jan./abr. 2005 . <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002> Acesso em: 21/03/2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. *Topoi*, v. 11, n. 21, jul. Dez. 2010, p. 260-282.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). 2009. 366 f. **Tese (Doutorado em História)**. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Assaltando a pobreza: política e doutrina econômica na história do banco mundial (1944-2014). **rev. hist.** (São Paulo), n. 174, p. 235-265, jan.-jun., 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Mônica R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro. Competências: a pedagogia do ‘novo ensino médio’. São Paulo: PUC/SP, 2003. **(Tese de Doutorado)**.

SILVA, Mônica R., Ensino médio e BNCC: um cenário de disputas .**Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 21/03/2023.

SILVA, Mônica R. Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21/03/2023.

SILVA, M. R., SCHEIBE, Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos Da Escola**, 11(20), 19–31. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SOARES, L.T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOUSSAINT, Eric. Banco Mundial el golpe de Estado permanente La agenda oculta del Consenso de Washington. 2006.

TEIXEIRA, Rafael Vieira. Uma crítica da concepção de política social do Banco Mundial na cena contemporânea. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 650-680. out./dez. 2010.

XAVIER, Maria. E.S.P.; DEITOS, Roberto A. ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. IN: ESTADO, DESENVOLVIMENTO, DEMOCRACIA & POLÍTICAS SOCIAIS. (Orgs). DEITOS, Roberto A.; RODRIGUES, Rosa M. – Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 67-86.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Nº 28, p. 24-37, Jan/Fev./Mar /Abr. 2005.