

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabrício Teixeira Barbosa

Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações
com a contrarreforma do Ensino Médio

JUIZ DE FORA

2019

Fabício Teixeira Barbosa

Crise de 2007/2008 e Banco Mundial: os ajustes estruturais e suas relações
com a contrarreforma do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barbosa, Fabrício Teixeira.

Crise de 2007/2008 e Banco Mundial : os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do Ensino Médio / Fabrício Teixeira Barbosa. -- 2019.

135 f.

Orientador: Hajime Takeuchi Nozaki

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Crise econômica. 2. Banco Mundial. 3. Educação. 4. Brasil. 5. Contrarreforma do Ensino Médio. I. Nozaki, Hajime Takeuchi, orient. II. Título.

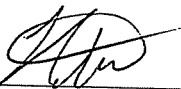
Fabício Teixeira Barbosa

Crise de 2007/2008 e Banco Mundial:
os ajustes estruturais e suas relações com a contrarreforma do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 18 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



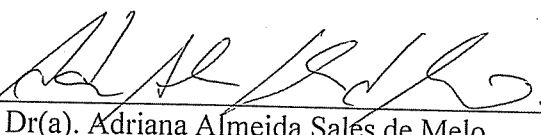
Dr(a). Hajime Takeuchi Nozaki - Orientador(a)

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). André Silva Martins

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Adriana Almeida Salés de Melo

Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores, professoras e estudantes secundaristas que lutam bravamente em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade que seja capaz de oportunizar o desenvolvimento intelectual dos alunos nas dimensões mais elaboradas do conhecimento humano.

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio e carinho de sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha família de Angustura, especialmente minha mãe e meu pai, por meio de sua simplicidade e humildade contribuíram na minha formação mesmo diante dos momentos de dificuldades que vivenciamos, sempre lembrando da importância de preservar meu caráter e essência aonde quer que eu vá. Vocês são minha fonte de inspiração para continuar estudando e lutando por um mundo melhor.

Aos meus amigos, Thunay Venzi e Ramon Magalhães, pelos momentos de discussão, desabafo e descontração ocorridos durante o período de estudos no mestrado, a todo apoio que me deram, especialmente nos últimos semestres do curso.

Ao meu orientador, Hajime Takeuchi Nozaki, pela imensa paciência e sensibilidade em me orientar, por todo cuidado e preocupação que teve diante do período conturbado ao qual vivenciei na reta final do curso. Pelas orientações, ensinamentos e amizade.

Aos meus amigos, Sandro Vieira e Ângelo Mendes, pela grande amizade que temos. Por meio dela foi possível passar bons dias debatendo sobre a conjuntura do país, projetos pessoais, futebol, entre outros assuntos que proporcionaram muitas risadas. Ao apoio recíproco entre nós, tudo isso me deu fôlego para continuar firme no mestrado.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, professores Adriana Almeida Sales de Melo e André Silva Martins, pelas ricas contribuições que fizeram e pelo aprendizado proporcionado no desenvolvimento desta pesquisa.

Às colegas e aos colegas do GETEMHI, MNCR e GEPEHCEF, por me oportunizarem o acesso a estudos e pesquisas responsáveis pelo meu amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional, além de darem força para eu continuar lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade voltada aos interesses da classe trabalhadora. Continuemos firmes na luta!

Aos colegas e às colegas de turmas de mestrado, pelas discussões e reflexões realizadas durante as aulas e nos momentos de intervalos para tomar café; elas foram fundamentais na minha formação.

À minha namorada, Viviane Amélia Ribeiro Cardoso, uma mulher doce e forte, por ter aparecido na minha vida. Sou muito grato por seu companheirismo, por sempre estar me apoiando e me incentivando em continuar forte na minha caminhada.

Aos demais amigos e amigas de longa data e aqueles que conheci há pouco tempo, pelo carinho e apoio que tiveram comigo, alguns me ajudando concretamente a atingir meus objetivos.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar os documentos elaborados pelo Banco Mundial a partir do período da crise de 2007/2008 e que tipo de relações eles podem estabelecer com a contrarreforma do ensino médio realizada no governo Temer. O referencial teórico metodológico adotado para análise é o materialismo histórico dialético. Como estratégia de pesquisa, baseado no recorte temporal da crise de 2007/2008, realizou-se análise dos documentos do Banco Mundial voltados à proposta de formação humana dos alunos da educação básica dos países periféricos e também aqueles especialmente direcionados ao Brasil. A pesquisa revela que após a crise de 2007/2008, o Banco Mundial produziu documentos direcionados ao campo das políticas públicas educacionais dos países periféricos e do Brasil, com o intuito de organizar uma proposta de formação humana que atendesse as demandas de produtividade da nova fase do neoliberalismo. Identificou-se o quanto as formulações do Banco Mundial se aproximaram dos conteúdos da contrarreforma do ensino médio brasileiro, tomando como referência a compreensão da educação como elemento capaz de aumentar os níveis de desenvolvimento econômico do país, por meio do desenvolvimento de competências. Concluiu-se que a contrarreforma do ensino médio responde a um projeto pedagógico hegemônico de mundialização do capital que está atrelado às bases materiais do novo regime de acumulação, além de reforçar o dualismo educacional, ofertando um ensino precário e aligeirado para a maioria dos alunos provenientes das frações populares da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Crise econômica. Banco Mundial. Educação. Brasil. Contrarreforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify and analyze the extent to which World Bank formulations have followed the developments of the 2007/2008 crisis and the relationships they can establish with Temer government's high school counter-reform. The methodological theoretical framework adopted for analysis is dialectical historical materialism. As a research strategy, based on an interval of the crisis between the years 2007/2008, we analyzed the World Bank documents related to the proposal of human formation of the students of the basic education of the peripheral countries and also those specially directed to Brazil. The research reveals that after the crisis of 2007/2008, the World Bank produced documents directed to the field of public education policies of peripheral countries and Brazil to organize a proposal of human formation that would meet the productivity demands of the new phase of neoliberalism. We identified how the formulations of the World Bank approached the contents of the Brazilian high school counter-reform, taking as reference the understanding of education as an element capable of increasing the country's economic development levels, through the development of competences. We conclude that the high school counter-reform responds to a hegemonic pedagogical project of globalization of capital linked to the material bases of the new accumulation regime, besides reinforcing the educational dualism, offering a precarious education for most students from popular fractions of the working class.

Keywords: Economic crisis. World Bank. Education. Brazil. High school Counter-reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura da contrarreforma do Ensino Médio.....	108
----------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AIG	American International Group
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CNMB	Confederação Nacional das Mulheres do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	Congresso Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EUA	Estados Unidos da América
FED	Federal Reserve System
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PISA	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Organização Internacional do Trabalho
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Organização Internacional do Trabalho
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CRISE DO CAPITAL E BANCO MUNDIAL	18
2.1	AS CRISES DA DÉCADA DE 1970 E DOS ANOS 2000.....	19
2.2	A CRISE DE 2007/2008 E A NOVA FASE DO NEOLIBERALISMO	31
2.3	BANCO MUNDIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS	38
3	CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO	46
3.1	CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: A FORMAÇÃO HUMANA ANCORADA NAS COMPETÊNCIAS	46
3.2	CONTRARREFORMA DO APARELHO DE ESTADO BRASILEIRO E A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO CAPITAL	56
4	AS PRODUÇÕES TEÓRICAS DO BANCO MUNDIAL PÓS-CRISE 2007/2008.....	69
4.1	CRISE DE 2007/2008 E AS NOVAS ESTRATÉGIAS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BANCO MUNDIAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS	69
4.2	OS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL DIRECIONADOS PARA O BRASIL: EDUCAÇÃO BÁSICA E REFORMAS EM BUSCA DO CRESCIMENTO ECONÔMICO	86
5	CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	97
5.1	O PROCESSO HISTÓRICO DE MUDANÇAS NA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1930 ATÉ O ANO DE 2017	97
5.2	CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: APROXIMAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PAÍSES PERIFÉRICOS	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

O sistema capitalista tem em sua essência os momentos de crise. O que diferencia as crises, em sua superfície, é que cada uma delas é tomada por características que correspondem ao momento histórico em que ocorre. Portanto, as crises carregam consigo suas especificidades, mas a natureza interna delas é a mesma, ou seja, a superprodução de mercadorias.

Dessa forma, ao longo dos tempos, o sistema capitalista passa por processos de crise. Esta é, por sua vez, “[...] um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo forças específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2000, p. 62).

Momento marcante de mais uma crise estrutural foi o esgotamento do padrão de acumulação fordista, aliado à crise do petróleo (ibid.). Sendo assim, foi necessária a burguesia se reestruturar para ser capaz de retomar o seu ciclo reprodutivo e, assim, colocar novamente em prática seu projeto dominante de sociedade (ANTUNES, 1999). Mas, para recuperar tal processo, foi necessário também pensar numa nova formação dos trabalhadores, de modo que eles fossem preparados para se adaptar às demandas colocadas pelo mundo do trabalho. Estas demandas serão descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

O presente contexto social, político e econômico em que vivemos é marcado pelo discurso da imprevisibilidade, incerteza e flexibilidade. Tais especificidades estão atreladas ao atual projeto de sociedade do sistema capitalista, baseado nos preceitos neoliberais¹.

Com o advento das novas tecnologias de produção, é necessário que o trabalhador tenha um novo envolvimento na produção capitalista. A subjetividade operária é capturada, ou seja, ocorre a apropriação da dimensão intelectual e das capacidades cognitivas dos operários a favor dos interesses do capital (ANTUNES; ALVES, 2004). Além disso, os trabalhadores são incentivados a trabalhar em equipe, a cooperar, serem criativos, participativos, precisam desenvolver competências para lidar com as novas tecnologias, com as exigências do mercado, entre outros.

Essa forma de organização industrial requer a formação de um novo tipo de trabalhador (NEVES; MARTINS, 2005) que seja mais qualificado, polivalente, participativo, sendo capaz de realizar várias funções laborais ao mesmo tempo. A formação dos indivíduos nesse processo de organização econômica, política e social é muito importante, pois ela que

¹ Os pressupostos da ideologia neoliberal foram apresentados por Friedrich August Von Hayek, em sua obra “O Caminho da Servidão” (de 1944). No capítulo 1 discorreremos sobre esses ideais.

será responsável por formar um novo trabalhador capaz de se moldar de acordo com as necessidades presentes no mundo do trabalho (ANTUNES, 1999; FRIGOTTO 2000; GOUNET, 1999).

Diante dessa reestruturação produtiva, da necessidade de uma nova formação humana dos indivíduos, por meio de reformas nos Estados e também educacionais, temos, a partir da década de 1990, uma atuação mais precisa dos organismos internacionais, ou seja, dos principais atores responsáveis por manter a rentabilidade do capital, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No nível regional, alguns organismos são criados para servir como base de apoio para os organismos internacionais. No que diz respeito à América Latina, temos como exemplo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)² (ibid.).

As proposições do Banco Mundial, bem como de outros organismos internacionais, orientam a formação dos trabalhadores no Brasil e também na América Latina há algumas décadas (LEHER, 1998; MELO, 2003). Além disso, há relações de articulação entre esses organismos e o empresariado brasileiro³ no tocante à formação do trabalhador.

Há um momento histórico marcante dessa nova fase de influência dos organismos internacionais no setor educacional dos países da periferia do capitalismo, com a participação/financiamento do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Trata-se da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Neste evento estiveram presentes governos de 155 países que, consensualmente, assinaram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, comprometida em garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

² Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Compõe uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), com sede em Santiago, no Chile. Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico e social da América Latina e Caribe, coordenando as relações econômicas dos países entre si e com as demais nações do mundo (NOZAKI, 2004).

³ Não iremos entrar em detalhes sobre as articulações que envolvem o empresariado brasileiro e os organismos internacionais, por não se tratar de objeto principal de nosso estudo. No entanto, consideramos interessante trazer o exemplo de uma parceria entre o Banco Mundial e a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), por meio do documento “Conhecimento e inovação para a competitividade”, em que é possível identificar que se trata de uma participação direta do BM no processo de formação humana para o capital. Além disso, gostaríamos de indicar os estudos desenvolvidos por André Martins que tratam da relação do empresariado com a educação, como exemplo, temos o artigo intitulado “Formulações da classe empresarial para a formação humana” (MARTINS 2015) e seu livro “A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo” (MARTINS, 2009).

O mote central das ações construídas em Jomtien era o de universalizar o acesso ao ensino fundamental⁴ para os países periféricos, mas principalmente para aqueles com maiores taxas de analfabetismo do mundo⁵, com objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da classe trabalhadora dessas nações.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 3).

Consideramos que um dos principais mecanismos para desenvolver e efetivar esse tipo de formação humana, a favor do capital, é a educação formal. A busca pela manutenção da hegemonia do sistema capitalista fez com que os organismos internacionais produzissem uma vasta documentação, participassem direta ou indiretamente de formulações voltadas à universalização da educação básica daqueles países oriundos da periferia capitalista. O Brasil incorporou algumas proposições do Banco Mundial via documentos Federais destinados à educação básica, respondendo às novas demandas do neoliberalismo que estavam sendo inseridas no país na década de 1990⁶.

Essa reorganização do sistema capitalista atingiu no seio da prática social o setor educacional, responsável por formar os trabalhadores para o mundo do trabalho, encarando este setor como alternativa de combate à crise do capital. Percebemos, no entanto, que ainda não há muitos estudos que versam sobre a crise de 2007/2008⁷ e de seus desdobramentos para o setor educacional dos países periféricos, especialmente o Brasil, bem como da participação do Banco Mundial nesse cenário por meio das proposições de suas diretrizes para tais países.

⁴ Dentro da proposta da “Educação Para Todos”, a educação básica é traduzida na educação fundamental, ou seja, considera-se apenas o ensino fundamental.

⁵ Conhecidos como “E 9”, Brasil, China, Bangladesh, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Deveriam consolidar os princípios tratados na Declaração de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2011).

⁶ O país assumiu compromissos com as orientações de Jomtien por meio do Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993); através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que estabelece que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) deve estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

⁷ Ao longo do texto iremos utilizar o sinal de “/” para representar o ano de início desta crise, uma vez que, alguns autores argumentam que a mesma iniciou em 2007 e outros apontam que ela começou no ano de 2008. Portanto, já que não há tanto consenso sobre o assunto, será utilizado o termo “2007/2008”.

Diante disso, surge a questão de estudo desta pesquisa: existe algum tipo de relação entre a (contra)reforma do Ensino Médio implementado pelo governo Temer e as orientações do Banco Mundial?

Nossa hipótese é que o Banco Mundial pode ter redefinido suas políticas perante as demandas surgidas a partir da crise de 2007/2008. Algumas expressões desse movimento do Banco podem estar em seus documentos oficiais que tratam especificamente da crise e também àqueles produzidos aos países periféricos, destinados ao campo das políticas sociais. Sendo assim, gostaríamos de saber quais são as relações entre todo esse processo ocorrido e a Reforma do Ensino Médio proposta no Brasil.

A escolha do tema desse trabalho que pretendemos desenvolver partiu da identificação de diversos estudos que discutem assuntos relacionados ao setor educacional, até aqueles mais atuais, que geralmente têm como base de suas formulações as questões políticas e econômicas da crise de 1970. Contudo, tais estudos carregam consigo uma lacuna temporal, não analisando as especificidades da crise de 2007/2008 e, assim, não trazem suas particularidades para as discussões que envolvem a educação, responsável pela formação humana dos trabalhadores que, nas últimas décadas, recebeu influências dos organismos internacionais.

Consideramos importante realizar essa pesquisa para sermos capazes de fazer uma leitura atualizada da realidade, identificando suas novas mediações, para termos maiores condições de compreender a crise de 2007/2008 e a atuação do Banco Mundial, via documentos oficiais, diante da nova fase do capitalismo contemporâneo e, assim, trazer contribuições com os estudos sobre este campo de discussão.

Assim, o objetivo deste estudo é identificar e analisar os documentos elaborados pelo Banco Mundial a partir da época da crise de 2007/2008 e que tipo de relações eles podem estabelecer com a contrarreforma do Ensino Médio realizada no governo Temer.

Na busca por identificar e analisar as possíveis relações citadas acima, o referencial teórico-metodológico adotado é o Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx e importante participação de Friedrich Engels que, por sua vez, trouxe relevante cooperação e contribuição durante este processo.

Marx formou-se em uma concepção idealista de mundo devido a intensa influência que recebia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Entretanto, começou a discordar da visão idealista, em meados de 1843, passando a compreender que Hegel tinha uma visão invertida da realidade, mesmo levando em consideração suas contribuições importantes na elaboração da dialética hegeliana. Para Marx, a dialética em Hegel estava de cabeça para baixo e por esse motivo tomou a decisão de colocá-la sob seus próprios pés (KONDER, 2008), criando sua

própria forma de entender e enxergar o mundo, que não parte apenas do que os homens dizem, idealizam, representam, mas sim dos homens em sua atividade real, do seu desenvolvimento real:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 1989, p.21).

Argumentam, portanto, Marx e Engels (ibid.) que a consciência não deve definir a vida, mas é a própria vida que deve determinar a consciência. Ou seja, é por meio das condições materiais que os homens produzem sua própria existência e são capazes de intervir criticamente na realidade, numa ação de unidade teórico-prática e não por uma contemplação idealista da realidade.

O Materialismo Histórico Dialético possibilita uma análise da realidade concreta, por meio dos fatos construídos ao longo da história, buscando refleti-la na intenção de desvendar a essência dos fatos encontrando seus possíveis significados que, por sua vez, são desvendados dentro do movimento do real em busca da realidade concreta, que não se limitam apenas a leituras subjetivas da realidade (KOSIK, 1976).

A interpretação dialética do mundo é o pensamento crítico-prático que se compromete em desvendar a realidade aparente existente no mundo da pseudoconcreticidade que pode nos confundir pelo fato de essência e fenômeno se inter-relacionarem, por “trocarem papéis” num processo em que o que o fenômeno se mostra de imediato. Isso faz com que ele esconda a essência e ao mesmo tempo possa apontá-la. (ibid.). Para fazer tal leitura, compreendemos que o Materialismo Histórico Dialético é o método capaz de tirar as vendas desse mundo pseudoconcreto levando-nos à compreensão do mundo real (ibid.), da realidade concreta, dando a possibilidade de enxergarmos o desenvolvimento e as transformações dos fenômenos, ou seja, sua real essência, por meio das mediações concretas que o envolvem.

Com esta intenção de análise da realidade, tomaremos como base as categorias metodológicas da totalidade, contradição, mediação e práxis (KUENZER, 1998). Portanto, a partir das categorias citadas, buscamos identificar os possíveis alinhamentos entre a totalidade que compõe as formulações do Banco Mundial e os delineamentos da crise de 2007/2008,

com as partes que envolvem a contrarreforma⁸ do Ensino Médio, presente nas mediações do movimento cíclico do sistema capitalista.

Neste estudo, a estratégia de pesquisa é a análise documental dos documentos produzidos pelo Banco Mundial que tratam de maneira específica da crise de 2007/2008 e daqueles que trazem proposições às políticas de educação básica universal e brasileira pós-crise. Os que trazem especificidades da crise são o Relatório Anual do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010b) e Inventory of Policy Responses: to the Financial and Economic Crisis (ILO AND WORLD BANK, 2012). Os documentos que tratam da educação básica são: a) Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (WORLD BANK, 2010); b) Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011); c) Um Ajuste Justo: análise da eficiência e do gasto público no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2017); d) Aprender para hacer realidad la promesa de la educación (BANCO MUNDIAL, 2018a); e) Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude (BANCO MUNDIAL, 2018b); f) Emprego e crescimento: a Agenda da Produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018c).

Assim, no primeiro capítulo dissertamos sobre o momento de reestruturação produtiva do sistema capitalista, caracterizando o Estado de Bem-Estar e a transição para o neoliberalismo. Em seguida, abordaremos aspectos da crise de 2007/2008 como forma de demonstrar os avanços do ciclo reprodutivo do capital e quais mecanismos foram utilizados pelo capitalismo para combater esse período conturbado de recessão, tendo como premissa a manutenção da taxa de lucros, que agora recebe maior ênfase do capital especulativo. Além disso, traremos informações sobre os motivos que levaram à construção dos organismos internacionais, como eles se desenvolveram e foram adquirindo funções extremamente importantes dentro do processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista.

No segundo capítulo apresentamos a proposta educacional da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, destinada aos países da periferia do capitalismo, e buscamos identificar suas implicações para o setor de educação básica do Brasil e o tipo de formação humana que propõe em seu documento. Em seguida, tratamos da Reforma do Estado brasileiro e sua proposta de modelo de cidadania, pautadas no consenso e na conciliação de classes e voltada para a responsabilização social.

⁸ Utilizamos esta nomenclatura nos apoiando em Behring (2008) para sinalizar que se refere a posicionamentos conservadores, de direita, pois esta última vem se apropriando do termo “reforma” que historicamente pertencia a posicionamentos de esquerda, que visam realmente reformular a estrutura do sistema.

No terceiro capítulo, apresentamos os documentos do Banco Mundial pós-crise de 2007/2008, para efetuar posterior análise com o intuito de identificar o posicionamento do Banco diante dela e também as orientações contidas nestas formulações direcionadas às propostas de reformas estruturais, especialmente no que diz respeito ao setor da educação básica do Brasil.

No quarto capítulo analisamos a Reforma do Ensino Médio brasileiro via Medida Provisória n° 746/2016 e Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, buscando constatar o quanto elas se aproximam das formulações do Banco Mundial e acompanham a atual fase de reprodução do sistema capitalista.

2 CRISE DO CAPITAL E BANCO MUNDIAL

O sistema capitalista carrega em seu núcleo a inevitável certeza de que seu ciclo reprodutivo em algum momento entrará em crise, pois, as crises são intrínsecas a ele, está em sua essência e para combatê-las é preciso que se tomem medidas que levam à reorganização, reestruturação de seus meios de produção para continuar mantendo as taxas de lucro dos capitalistas em patamares elevados (FRIGOTTO, 2000).

Não se modificam as bases essenciais desse sistema, as alterações ficam apenas no plano superficial, possibilitando mais fôlego e sobrevida ao capital no que diz respeito ao enfrentamento de suas crises. Cada uma das crises carregam especificidades que correspondem às questões objetivas do momento histórico ao qual passaram, no entanto, o que elas têm em comum e faz parte da natureza essencial do capital é que todas elas são de superprodução.

Neste capítulo pretendemos apresentar as especificidades das crises ocorridas na década de 1970 e no ano de 2007/2008 e quais as estratégias utilizadas pelo sistema capitalista para combatê-las, além de mostramos determinadas características históricas assumidas pelo Banco Mundial no tocante à assistência financeira aos diferentes países frente aos momentos de crises.

Assim, buscamos apresentar, no item 1.1 os principais elementos que desencadearam a crise de 1970. Trazemos a importância que o taylorismo/fordismo teve como válvula propulsora de retomada do crescimento econômico do capital, se tornando até meio de vida social, além de uma segunda fase desse padrão de acumulação, quando vem acompanhado das teses keynesianas, do pacto social que gerou o desenvolvimento do modelo de Estado de Bem-Estar social, momento ao qual é historicamente considerado como o maior período de prosperidade do sistema capitalista. Em seguida, indicamos o esgotamento do modelo de Estado de Bem-Estar e a volta das teses neoliberais, tendo o toyotismo como novo padrão de acumulação para combater o colapso do sistema e retomar o crescimento da taxa de lucro do capital.

No intuito de avançar no debate sobre as crises, no ponto 1.2 trazemos as especificidades da crise de 2007/2008, período correspondente à nova fase do neoliberalismo. Este capítulo mostra como o capital utilizou do setor imobiliário norte-americano como forma de superação da crise de 2007/2008, tendo forte participação do capital financeiro nos investimentos deste setor. A especulação financeira, devido à compra e venda dos títulos podres nas transações financeiras entre bancos e outras instituições, agravou a referida crise,

espalhando-se pelo mundo, causando uma forte intervenção estatal para salvar o capitalismo de um novo momento crítico de seu sistema financeiro e econômico.

Além disso, no item 1.3 trouxemos alguns aspectos históricos do Banco Mundial para podermos conhecer e compreender seus diferentes objetivos no que diz respeito às mudanças superficiais que realizou durante os tempos, apesar de que não mudou sua estrutura, sua essência, que está diretamente relacionada aos interesses do sistema capitalista.

2.1 AS CRISES DA DÉCADA DE 1970 E DOS ANOS 2000

O sistema capitalista carrega consigo a especificidade de crises estruturais, devido à superacumulação de capital, ao qual busca superá-las, no plano fenomênico, em cada momento histórico, ocorrendo o reordenamento de suas bases de organização produtiva.

Após a crise da década de 1930, o capitalismo sentiu-se obrigado a reestruturar suas bases para conseguir retomar o processo de acumulação de capital. Desde então, até o início da década de 1970, passou por um longo período de prosperidade e acumulação de riqueza, momento este conhecido como a era de ouro do capitalismo, como denominado por Hobsbawn (1995).

Elemento importante na história de retomada do crescimento econômico foi o modelo fordista de produção. No entanto, tal modelo não se tornou da noite para o dia o motor propulsor da salvação do sistema capitalista no tocante ao enfrentamento da crise.

O fordismo foi criado no ano de 1913, por Henry Ford, como uma nova forma de organização do trabalho e da produção. Tinha como objetivo criar seu próprio automóvel, o modelo T, com a intenção de este ser comprado em massa devido ao seu baixo valor de mercado comparado aos demais concorrentes (GOUNET, 1999). Algumas das características do fordismo são: a) racionalização exacerbada das funções laborais contra o desperdício de tempo, para produzir em massa; b) função repetitiva e específica do trabalhador na escala produtiva, não tendo mais participação na produção de um automóvel por completo, apenas exerce a tarefa de apertar algum parafuso, por exemplo; c) uma linha fixa de produção por meio de uma esteira rolante onde cada trabalhador exerce sua função particular, sem relação com os demais processos; d) o controle direto da produção, montando também as próprias peças que são utilizadas nos automóveis, comprando as fábricas que as faziam, chegando assim à automatização das fábricas.

De acordo com Harvey (2008), as inovações tecnológicas desenvolvidas por Henry Ford foram nada mais que apropriações de organizações tecnológicas que à época eram bem-

sucedidas e estabilizadas, possibilitando a ele certos avanços no que diz respeito à sua proposta comparada àquelas nas quais se apoiou.

Era necessário Ford combater a indústria artesanal de fabricação de automóveis para conseguir ganhar espaço no mercado e superar a concorrência. De acordo com Gounet (1999), no antigo regime de trabalho, os trabalhadores eram altamente especializados, eram mecânicos muito qualificados, responsáveis por construir os automóveis quase que em sua totalidade.

No conjunto das operações que um trabalhador efetuava, uma tomava um tempo enorme: procurar a peça certa para por no lugar certo, e modifica-la, adaptá-la ao seu uso no automóvel. Como um carro tem centenas de milhares de peças, pode-se compreender que a produção era lenta e, conseqüentemente, custava caro (ibid., p. 18).

Em contrapartida ao grande tempo destinado à produção do automóvel, Ford pensou em acelerar esse processo e acrescentou ao fordismo o método taylorista⁹, também conhecido como método de organização científica do trabalho, no seio da indústria automobilística, como meio de atender ao eventual consumo de massa que poderia ocorrer (ibid.).

A visão que Ford obteve nesse processo foi a de que se houvesse produção em massa, esta estaria acompanhada de um grande consumo e como os demais concorrentes não tinham as mesmas ferramentas que ele, sairia à frente na disputa por conseguir apanhar mais fatias no mercado, diminuindo a concorrência¹⁰ e sendo capaz de obter mais lucros (ibid.).

Para atender à demanda que envolvia produção e consumo em massa, Ford teve que contratar muitos funcionários, pois se tratando de produção em larga escala, isso era extremamente importante. Mas precisou oferecer 5 dólares por uma jornada de trabalho de 8 horas, duas vezes a mais que seus concorrentes pagavam para os funcionários, como forma de conseguir pessoal necessário que suprisse a necessidade de contratação para assumir as vagas de emprego criadas (ibid.).

Mas, o que poucos sabiam é que por trás desse ganho salarial existiam algumas exigências. Era necessário que o trabalhador seguisse normas de boa conduta, que na época,

⁹ O taylorismo nasceu através de Frederick Winslow Taylor e em sua obra “Os Princípios da Administração Científica”, como explica Harvey (2008). O autor apresenta descrições de que maneira a produção do trabalho poderia ser drasticamente aumentada por intermédio da decomposição de cada tarefa de trabalho, da organização das funções de trabalho através do seu fracionamento, de acordo com os paradigmas rígidos de tempo e estudos do movimento.

¹⁰ Para se ter uma ideia da diminuição da concorrência que Ford consegue atingir, frente ao processo de fabricação artesanal de automóveis, de acordo com Gounet (1999), em 1921 pouco mais da metade da produção dos carros em escala mundial eram produzidos pela sua empresa que tinha um capital, em 1907, no valor de 2 milhões de dólares chegando a 1919 a exorbitantes 250 milhões devido à produtividade em massa.

por exemplo, estavam atreladas a não ser do sexo feminino, não consumir álcool, não gastar seu dinheiro com algo que não fosse direcionado à sua família (ibid.).

Os elementos apontados anteriormente sobre o fordismo e sua organização tratam-se de uma primeira fase desse modelo de desenvolvimento econômico. Nesta fase, tivemos como características a utilização de grandes fábricas no processo produtivo dos carros; as tarefas dos trabalhadores eram decompostas seguindo a perspectiva taylorista de produção; os trabalhadores deveriam atender aos requisitos de mão de obra com pouca qualificação; além da gerência científica do trabalho (FRIGOTTO, 2000).

É possível destacar uma segunda fase do fordismo quando este se deparou com o contexto das teses keynesianas que defendiam a ideia de o Estado intervir na economia¹¹, como forma de evitar o colapso abrupto do sistema (ibid.). Desenvolveu-se aqui, após a Segunda Guerra Mundial, o modelo do Estado de Bem-Estar Social. Tal intervenção estava atrelada ao aumento de investimento em políticas sociais que asseguram diversos direitos e benefícios aos trabalhadores (ibid.).

De acordo com Oliveira (1988), os investimentos destinados ao setor das políticas públicas sociais ocorreram por meio da utilização do fundo público como responsável por financiar a geração de valor e, por outro lado, inserindo nesse processo o financiamento da reprodução mais extensa da força de trabalho “[...] atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais” (p. 10).

Ford percebeu este momento histórico e fez proveito dele. A característica desta segunda fase do fordismo, se tratando da sua estratégia econômica, era a viabilidade da combinação existente entre produção em larga escala e consumo de massa. Isso se torna claro no slogan de Ford, ao dizer que seus próprios operários deveriam também ser seus clientes (ibid.). O fordismo, também conhecido pelo binômio taylorismo/fordismo, além de um padrão de acumulação, tornou-se um modelo cultural e social de vida logo após o período da Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 1999; FRIGOTTO, 2000).

No modelo de Bem-Estar, os governos desenvolveram políticas sociais voltadas para a seguridade no emprego, assistências à saúde, direito à educação, subsídios no transporte, políticas de melhorias em relação à previdência social e seguro desemprego, entre outras. (ANTUNES, 1999; FRIGOTTO, 2000; HARVEY, 2008; HOBBSAWN, 1995).

¹¹ Temos aqui uma das estratégias adotadas pelo sistema capitalista, especificidade deste momento histórico, na tentativa de enfrentar suas crises. Importante destacar que Harvey (2008) traz uma reflexão de que o papel do Estado, em relação à sua intervenção e regulamentação, é necessário para compensar as falhas intrínsecas do mercado.

Os ganhos sociais que os trabalhadores passaram a adquirir estão dentro da estratégia do sistema capitalista para manter suas taxas de lucro. Na combinação entre o fordismo e as teses keynesianas estava presente a produção em grande escala das mercadorias que os trabalhadores produziam, acompanhada do consumo de massa que eles mesmos iriam realizar, devido às melhorias sociais e econômicas que obtiveram.

Neste momento histórico, o fundo público foi utilizado para financiar o capital privado. De acordo com Frigotto (2000), a relação dialética estabelecida entre o financiamento do capital privado por meio do fundo público trouxe consequências ligadas aos ganhos sociais e trabalhistas que, habitualmente, eram compreendidas por serem concretizadas somente nos marcos do socialismo.

Uma das consequências, segundo o autor (*ibid.*), é a produção abundante de bens e serviços que o capitalismo produziu e, dessa forma, fez com que muitas pessoas comuns da região ocidental do planeta gozassem de um padrão de vida muito melhor se comparado ao vivenciado nas décadas anteriores, tendo como exemplo a diminuição do desemprego. Outra consequência é a cooptação da planificação econômica socialista pelo sistema de produção capitalista que, por sua vez, entraria em contradição apontando seu esgotamento.

Por outro lado, o autor (*ibid.*) aponta que os limites deste modelo de desenvolvimento econômico já poderiam ser sentidos ao final da década de 1960 com a contínua saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista das empresas e crise inflacionária, responsáveis por estimular a contração dos investimentos.

Consideramos importante também destacar alguns aspectos que acarretaram a crise do modelo de Estado de Bem-Estar, nos apoiando em Antunes (1999). O primeiro diz respeito à queda da taxa de lucro, especificamente ocasionada pelo aumento da força de trabalho, tendo como contribuição a intensificação das lutas sociais. O segundo aspecto está relacionado com o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, principalmente no que se refere à impossibilidade de responder à retração do consumo que se iniciava devido ao crescimento do desemprego estrutural. O terceiro aspecto trata da hipertrofia da esfera financeira que, por sua vez, foi ganhando certa independência em relação ao capital produtivo. O quarto aspecto dessa crise foi o aumento da concentração de capitais por intermédio das fusões que ocorreram entre empresas oligopolistas e monopolistas. O quinto aspecto destacado pelo autor trata do esgotamento do Estado de Bem-Estar devido à crise fiscal ocasionada, por exemplo, pela necessidade de utilizar o fundo público para manter os investimentos sociais da época aos trabalhadores.

Conforme Frigotto (2000), a natureza e as contradições da crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social são explicadas por meio da progressiva incapacidade de o fundo público conseguir financiar a acumulação privada e a manutenção das políticas sociais de reprodução da força de trabalho. Cabe lembrar que nos anos 1970 tal crise esteve acompanhada da crise do fordismo, ambas como epifenômeno da crise estrutural do capital.

Como forma de combater a crise, o sistema capitalista se viu diante da necessidade de buscar saídas para continuar com o crescimento de suas taxas de lucro e permanecer seu ciclo de reprodução. Sendo assim, para combater a retração da economia e alcançar novos saltos lucrativos, as teses neoliberais foram resgatadas e começaram a ganhar espaço como meio de enfrentamento da crise.

A principal obra dessa teoria se chama “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, publicada em 1944. De acordo com Anderson (1995), essa obra trata de um ataque apaixonado contra qualquer tipo de intervenção estatal que limitasse os mecanismos de mercado, denunciadas como ameaças às liberdades econômica e política.

Para os defensores do neoliberalismo, o problema estava no excesso de poder que os sindicatos tinham, bem como do movimento operário que devido às suas reivindicações, defendendo o aumento dos investimentos públicos com as políticas sociais, acabaram por desgastar as bases de acumulação capitalista (ibid.).

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ibid., p. 11).

A retirada do Estado da economia é a ideia do Estado mínimo (FRIGOTTO, 2000), ou seja, sua atuação frente às regulações do mercado deve ser estritamente controlada, reduzindo sua face pública, que atende à garantia de direitos para os trabalhadores. Ocorreu então a defesa de um Estado cuja função estava atrelada ao favorecimento do fundo público ao capital privado.

Tais ideais neoliberais não foram colocados em prática, de forma hegemônica, de um dia para outro. Houve momentos decisivos para implementação do programa neoliberal. Segundo Anderson (1995), sistematicamente, a primeira experiência neoliberal aconteceu no Chile sob a ditadura de Pinochet, nos anos 1970.

Este país pôs em prática um programa rigoroso de ataques aos trabalhadores culminando no desemprego, desregulação, privatização, repressão sindical, entre outros. Sua proposta foi acabar com a democracia e instalar uma das piores e cruéis ditaduras militares já vistas no pós-guerra. Seu projeto piloto neoliberal interessou conselheiros britânicos próximos a Thatcher (ibid.).

Na Inglaterra, no final da década de 1979, foi eleito o governo Thatcher ao qual assumiu abertamente o programa neoliberal. Outra experiência foi nos Estados Unidos, em que, um ano depois, Ronald Reagan assumiu a presidência do país e iniciou seu mandato com bases nas políticas neoliberais (ibid.).

A diferença entre ambos é que no governo Thatcher houve abolição do controle dos fluxos financeiros, diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos, criação de desemprego em massa, derrota a greves, corte de gastos sociais, imposição de novas legislações contrárias aos sindicatos, além de lançarem a um grande movimento de privatização desde a habitação pública até o campo da indústria, como por exemplo, de petróleo, água, gás, entre outras. Já no governo Reagan, o objetivo neoliberal estava direcionando ao combate militar com a União Soviética, a corrida armamentista foi tomada como estratégia para prejudicar a economia soviética e, dessa forma, fazer cair o assim chamado regime comunista (ibid.).

Tais experiências se encontravam dentro do processo histórico do capitalismo enfrentar suas crises e como alternativa para esta última, da década de 1970, ocorreu a mudança do padrão de acumulação rígido do binômio taylorista/fordista para o padrão de acumulação toyotista¹².

Frigotto (2000) comenta sobre a mudança desse momento histórico compreendendo que há uma substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível. Isso se daria por meio da contribuição da microeletrônica em conjunto com a informatização, a microbiologia e a engenharia genética, possibilitando a construção de novos materiais e fontes de energia.

Já Harvey (2008) assevera que

¹² O termo toyotismo faz referência a um modo de organização da produção, desenvolvido por Taiichi Ohno, no Japão, na empresa Toyota, entre o período de 1950 a 1970.

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia (sic) na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p. 140).

No padrão de acumulação flexível ou toyotista, a produção é movida pela demanda, as mercadorias não são produzidas em massa, como no taylorismo/fordismo, para ficarem estocadas, há uma quantidade pré-estabelecida de mercadorias ofertadas para os consumidores, como se estivessem à mostra em uma prateleira, e quando essas mercadorias são vendidas ocorre a fabricação e reposição delas para que um novo consumidor possa comprá-la. A organização da produção se dá por meio do consumo, apenas se produz aquilo que é vendido (GOUNET, 1999; ANTUNES, 1999).

A flexibilização do processo produtivo acarretou o desenvolvimento e qualificação dos trabalhadores para se enquadrarem às novas funções que lhes foram destinadas. Aqui ocorreu uma diminuição do número de trabalhadores para executar determinada ação e o incremento de máquinas computadorizadas na fabricação de mercadorias. De acordo com Gounet (1999) e Antunes (1999), um trabalhador consegue operacionalizar mais de uma máquina, podendo alcançar uma média de 5 máquinas. Ou seja, a função principal do trabalhador é fazer com que as máquinas estejam em funcionamento, correspondendo àquilo que foi programado a elas.

O incremento de novas tecnologias (microeletrônica) fez com que novas características para o trabalho fossem desenvolvidas e executadas pelo conjunto dos trabalhadores, sendo elas: o trabalho em equipe; a polivalência; a multifuncionalidade; a resolução de problemas; a adaptabilidade de habilidades para propósitos específicos; maior qualificação do trabalhador; maior participação no processo produtivo, entre outras (GOUNET, 1999; ANTUNES, 1999; HARVEY, 2008).

Esse novo tipo de trabalhador, além dos elementos ressaltados no parágrafo anterior, deve ser criativo, saber lidar com diferenças, resolver problemas, ser solidário, entre outros. Tudo isso é apropriado pelo capital para ser inserido na produção como meio de contribuir positivamente aos interesses das empresas em aumentar sua taxa de acumulação de riqueza. De acordo com Alves e Antunes (2004), a subjetividade do trabalhador é capturada, sua dimensão intelectual e aspectos cognitivos são apropriados pelo capital para corresponder à nova forma de organização que envolve este momento de reestruturação produtiva.

Essa apropriação exercida pelo capital sobre os trabalhadores está relacionada aos Círculos de Controle de Qualidade, aos trabalhos em equipe, às ideias originadas do chão da fábrica (ibid.). Os trabalhadores são organizados em grupos que são estimulados a discutir seu trabalho e como está seu desempenho na produção. Isso é feito para alcançar níveis expressivos de melhora na produtividade das empresas.

No que diz respeito ao tempo de produção da mercadoria, o toyotismo se baseia no princípio *just in time* (tempo justo) que, basicamente, é a melhor maneira de se aproveitar o tempo no seio da produção. Bem como o *Kanban*¹³, servindo especialmente como uma senha de comando possibilitando maior organização no tocante à reposição de peças e estoque materiais.

Outro aspecto importante da organização da fábrica de modelo toyotista é que seu núcleo, geralmente, é responsável por 25% da produção de suas mercadorias, ou seja, aquilo que é central. A fábrica principal controla e destina o restante da produção para as terceirizadas, que são responsáveis por produzirem as peças e materiais que complementarão a fabricação do produto principal. De acordo com Antunes (1999), essa expansão horizontalizada para as empresas subcontratadas intensifica a terceirização, causa flexibilização e traz consigo contratos de trabalho precários. Os métodos e procedimentos citados anteriormente, no tocante às características do toyotismo, são levados para toda a rede de empresas.

Há um aumento da intensificação e exploração do trabalho no seio do modo de acumulação toyotista, flexível, não apenas pelo fato de os trabalhadores terem sua subjetividade capturada e serem capazes de conduzir diversas máquinas ao mesmo tempo, mas também por meio do controle do ritmo e velocidade no curso da fabricação, obedecendo a um sistema de luzes que indicam os momentos em que se deve elevar ou diminuir produção de determinada mercadoria.

Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até quando este se reduz. Na fábrica da Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo (ibid., p. 56).

¹³ Gounet (1999) explica que o *Kanban* “É uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada. Assim, quando a equipe precisa de um painel para o carro que está montando, pega um painel na reserva. Nesse momento, retira o *Kanban* da peça empregada. Este volta ao departamento que fabrica painéis. Essa unidade sabe então que precisa reconstituir o estoque esgotado. Portanto, o *Kanban* serve de mais nada como senha de comando. Mas na organização flexível da produção, puxada pela demanda, é um método rápido, fácil e essencial” (p. 27).

O capital, nesse momento de reestruturação produtiva, ao tomar para si a capacidade intelectual dos trabalhadores, consegue retomar o seu ciclo de acumulação através das contribuições da maquinaria automatizada e informatizada, bem como pelo controle do ritmo de trabalho no interior das fábricas, trazendo um cenário positivo para o sistema capitalista, dando um novo fôlego ao mesmo.

Para a classe burguesa e seus apoiadores, esse modo de produção é o mais eficiente por ser capaz de lidar com as constantes modificações e incertezas daquela fase de reestruturação capitalista, pois, de acordo com Gounet (1999), o toyotismo responde melhor às transformações que ele mesmo sofre, além de ser considerado, por seus apoiadores, como um modelo de mais fácil adaptação em face às mudanças tecnológicas, devido às características que carrega, de maior flexibilidade e de incorporação de seus sistemas de produção.

A reestruturação produtiva irá culminar com o advento das teses neoliberais, pois, ela mesma é responsável por dar sustentação material para esse projeto, tornando-se a base onde se levanta o ideário neoliberal (ANTUNES, 1999). Desde então o neoliberalismo é tido como principal corrente teórica que conduz o sistema capitalista, sua organização econômica e política.

Cabe destacar que o trabalhador de novo tipo citado anteriormente se baseia nos preceitos da Terceira Via¹⁴, é o momento em que a burguesia encontra alternativa frente aos limites do modelo econômico neoliberal¹⁵, no entanto, Lima e Martins (2005) argumentam que a Terceira Via é neoliberal, já que para obter uma economia forte é necessário ter um mercado forte sem a liderança direta do Estado. Além do mais, os autores apontam outras características que aproximam ambas correntes, como por exemplo, a defesa pela moralidade individual e social por compreender o diálogo como base principal para a conciliação dos diferentes interesses de classe.

A formação deste trabalhador se daria por meio da necessidade da burguesia em reformular a função do Estado frente às novas demandas do processo produtivo, ou seja, de acordo com Neves (2005), baseada nos argumentos de Gramsci (2000), o Estado assume uma função de educador de modo a formar um novo homem individual e coletivo que se adapte às exigências do capitalismo contemporâneo.

¹⁴ Foi organizada por Anthony Guiddens, sociólogo britânico. Como apontam Lima e Martins (2005) a Terceira Via objetiva reconstruir o sistema capitalista através de alterações no campo da política e da economia.

¹⁵ Corresponde aproximadamente ao período dos anos 1990.

No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005, p. 26).

Lima e Martins (2005) também identificam que a Terceira Via sugere que o Estado deve assumir uma função pedagógica responsável por desenvolver uma nova cultura cívica, cujo intuito seria o de fortalecer a coesão social, o voluntarismo dos indivíduos no que diz respeito às suas ações no dia a dia.

Mediante essa condição, a escola exerce a função de formar o novo trabalhador, novo homem, com base nos preceitos burgueses.

O modelo de Estado defendido pela Terceira Via é bastante viável para a burguesia construir sua proposta de uma nova pedagogia da hegemonia. Este modelo também carrega em sua formação alternativas conservadoras para retomar as taxas de lucro do processo produtivo do capitalismo (ibid.).

Para difundir a pedagogia da hegemonia e seus ideais, o modelo de Estado da Terceira Via utiliza da teoria do capital humano e da teoria do capital social. Com base nos argumentos de Vânia Motta (2011), a teoria do capital social está fundamentada em estudos de Robert Putnam e é compreendida pela autora como uma nova fase envolvendo um “rejuvenescimento” da teoria do capital humano.

Na teoria do capital social há a ideia de recuperação da “cultura cívica” e a Terceira Via se apropria disso, pois essa cultura seria alterada “[...] com mudanças de valores morais voltados para o sentimento solidário e comunitário, principalmente nos grupos mais pobres, no sentido de serem solidários com aqueles que têm preocupações semelhantes para empreender juntos uma ‘jornada pela vida’” (ibid., p. 11).

É possível identificar o quanto a educação tem função estratégica nessa fase do capitalismo contemporâneo, uma vez que ela é uma das principais formas de disseminação da cultura cívica burguesa responsável por formar a classe trabalhadora dentro das novas demandas presentes no sistema produtivo, correspondentes a este momento histórico, em que a aparelhagem estatal não mais garante os direitos básicos conquistados anteriormente e transfere aos trabalhadores responsabilidades sociais.

O desemprego e a pobreza que assolam boa parte da classe trabalhadora, especialmente nos países periféricos, são encarados como algo adverso, uma infelicidade enquanto reflexo da incapacidade individual de cada pessoa, ou seja, é entendido como um

fracasso particular. Para lidar com tal situação, percebe-se a necessidade de se apoiar em valores morais que transmitam a sensação de positividade, além de fazer as pessoas agirem se ajudando umas às outras.

Cabe destacar que a teoria do capital social vem sendo utilizada nas formulações dos organismos internacionais (ibid.) e as atualizações sobre a categoria da pobreza se articulam com a agenda da Terceira Via responsabilizando os trabalhadores por não conseguirem alcançar êxito na aquisição de emprego, já que a categoria trabalho é desconsiderada por este modelo, bem como do não cumprimento de “reformas” no âmbito social (MOTTA, 2011; MELO, 2005).

Esse “novo paradigma”, altamente difundido pelos principais organismos multilaterais, no geral, visa a superar a pobreza formando uma rede social de colaboração e cooperação entre cidadãos, buscando um novo equilíbrio entre mercado e interesse público, disseminando valores de “solidariedade”, de sentimento de “prosperidade”, de forma a possibilitar a construção de uma “sociedade solidária” e harmoniosa, sem conflitos; entende que é preciso elevar não só no âmbito da renda, mas reciprocamente no âmbito “cultural” as camadas mais pobres, instituindo kan emocionais e morais para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e o cultivo do “capital social” como meio de gerar renovação econômica [...] (MOTTA, 2011, p. 12).

A articulação entre o capital humano e o capital social está atrelada à utilização de mecanismos paliativos para combater a queda da taxa de lucro do sistema, ou seja, diz respeito a medidas exercidas contra a diminuição dos efeitos nefastos e predatórios do capitalismo contemporâneo e, simultaneamente, garantir a inserção de novas referências sociais capazes de formar o novo trabalhador através da nova pedagogia da hegemonia (LIMA; MARTINS, 2005).

É importante apontar que o trabalhador de novo tipo carrega em sua formação as bases da noção de competências.

A competência associa-se à conjunção dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo na realização de uma atividade, dentre os quais se incluem os conhecimentos, as habilidades e os valores. Normalmente define-se a competência também como uma unidade configurada pelo saber, pelo saber-fazer e pelo saber-ser. Ela faz apelo não somente aos conhecimentos formais dos trabalhadores, mas a toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituem sua própria subjetividade (RAMOS, 2001, p. 49).

Além disso, como destaca Ramos (ibid.), a noção de competência desempenha uma função exclusiva na representação da sociedade no que se refere aos processos de formação e

de conduta do trabalhador. Há também um deslocamento para a questão da atitude bem como para os saberes tácitos dos trabalhadores.

A noção de competências

[...] é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na conversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Nesse sentido, o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores (ibid., p. 53).

Ramos (ibid.) também aponta que a competência é encarada como fator econômico se revertendo em prol do consenso social de modo que compreende os trabalhadores e trabalhadoras em apenas uma classe, neste caso, a capitalista.

Ademais, a autora afirma que a noção de competências decorre da convergência entre a Teoria Interacionista de formação do indivíduo e da Teoria Funcionalista da estrutura social. Isto é, a primeira parte de uma visão naturalista de homem em que a competência obtém características psicológicas e subjetivas de adaptação do trabalhador diante das exigências da vida contemporânea e a segunda, coloca a competência como condição de consenso essencial para a manutenção harmônica da estrutura social do sistema capitalista.

A concepção natural-funcionalista de homem redundando numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento. O processo de construção do conhecimento pelo indivíduo seria o próprio processo de adaptação ao meio material e social. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade para, então, transformá-la, mas sim, das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do seu mundo experimental. O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro (ibid., p. 59).

Ramos (ibid.) conclui que a noção de competência, baseada nestas concepções citadas acima, reforça o irracionalismo pós-moderno¹⁶ caracterizando-se como uma noção em que o comportamento humano deve ser adaptado à flexibilidade e instabilidade da vida contemporânea.

É possível identificar que a formação do trabalhador de novo tipo ancorada nas competências, atrelada à nova pedagogia da hegemonia, é um projeto de formação humana

¹⁶ Duarte (2008) argumenta que a atitude idealista e subjetivista pós-moderna utiliza denominações diferentes para a atual sociedade capitalista, pois, dentro dessa lógica, depende do olhar de como a observamos, ou seja, se ela é vista com um foco político deve-se chamar de sociedade democrática, se for vista com um foco cultural, deve-se chamar de sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento dentre outras denominações. Este autor ainda destaca que tais reproduções ideológicas do capitalismo servem para enfraquecer as críticas extremas a este sistema e também à luta pela superação radical do mesmo.

correspondente às demandas do momento histórico do padrão de acumulação flexível como forma de enfrentar a crise do capitalismo.

A defesa neoliberal de enfrentamento da crise, de menor intervenção do Estado na economia, que o mercado deve se autorregular, acarretando maior intensificação, flexibilização e precarização do trabalho, prejudicando assim os trabalhadores, é a receita principal para o combate da crise da década de 1970.

No entanto, há outro momento de crise que consideramos importante discutir para trazer elementos mais atualizados sobre o processo de reestruturação produtiva, que podem nos dar as bases para compreender melhor os meios que o capital se utiliza para retomar seu ciclo reprodutivo. Estamos nos referindo à crise de 2007/2008.

2.2 A CRISE DE 2007/2008 E A NOVA FASE DO NEOLIBERALISMO

No início do século XXI tivemos a crise de 2008, que na verdade se iniciou no ano de 2007, mas explodiu no ano seguinte. Importante dizer que no ano de 2001, os atentados de 11 de setembro provocaram o fechamento da Bolsa de Nova Iorque no período de uma semana. No entanto, a crise não foi causada pelos atentados, ela começou a se tornar evidente a partir deles (COGGIOLA, 2012). O problema central era a crise econômica norte-americana.

Coggiola (2012) aponta que os sinais da crise já começaram a aparecer antes do ocorrido com as torres gêmeas, por meio do estouro da bolha da internet, quando o índice da Nasdaq, responsável por aferir as variações de preços das ações que as empresas de informática e telecomunicações possuem, caiu drasticamente. Além disso, o autor argumenta que neste momento o Federal Reserve (FED)¹⁷, bem como a complexa função especulativa dos fundos de pensão e investimento, serviram como medidas paliativas para estancar a crise, ou melhor, vestindo-a com uma imagem agradável, mascarando as manobras financeiras que os especuladores executaram que, por um lado, os enriqueceram bastante, mas, por outro, trouxe prejuízos à Bolsa de Valores, em milhões de dólares, após os atentados de 2001.

Os ataques às torres gêmeas, de certa forma, contribuíram com a queda financeira que já vinha sendo visualizada em todas as bolsas de valores. As ações das empresas tecnológicas, do ramo da informática e telecomunicações, se encontravam em queda, assumindo um caráter sobrevalorizado por causa da diminuição de seus lucros e do crescimento incrível de suas dívidas (ibid.).

¹⁷ O FED corresponde ao Sistema da Reserva Federal ao qual envolve os Bancos Centrais dos Estados Unidos.

Os bancos começaram a sentir dificuldades em continuar financiando essas empresas de novas tecnologias, pois suas crises estavam trazendo muita complexidade ao sistema financeiro. Sendo assim, chegou a hora em que os bancos não tinham mais capacidade de financiar tais empresas e a crise delas atingiu inclusive o setor bancário, marcando o momento em que a crise econômica estava iniciando um processo de recessão mundial.

Perante tais acontecimentos, foi possível perceber que os Estados Unidos (EUA) começaram a apresentar sinais de fraqueza ao ser mostrado para o mundo que alguma coisa parecia estar errada, ou mal explicada, a partir dos acontecimentos de 11 de setembro de 2001, sendo isso algo ruim para a posição do país enquanto principal potência econômica mundial do sistema capitalista (ibid.).

As respostas dos EUA, então, foram voltadas para a guerra ao terror, especialmente contra a Al Qaeda, determinando um pesado ataque utilizando de sua grande força bélica. Esse movimento serviu como forma dos EUA demonstrarem e resgatarem sua autoridade, posto que poderia ser questionada até mesmo no plano militar, por conta das suas fraquezas em relação aos ataques sofridos às torres, bem como do agravamento da crise econômica ser ampliada para a esfera mundial (ibid.).

Aqui vale assinalar a utilização de elementos ideológicos, que disseminam os valores dominantes como valores universais, por meio da coesão. Mas, quando não se atinge o objetivo esperado, há um direcionamento para outro polo, que é o da coerção, do uso da força como maneira de manter os ideais hegemônicos e a “prosperidade” política e econômica do sistema. Neste caso, a autoafirmação dos EUA enquanto potência mundial.

Com a queda contínua da economia mundial e o agravamento da crise, era necessário que alguma coisa fosse feita para frear o declínio corrente. O sistema capitalista precisava tomar medidas com vistas a retomar os caminhos de crescimento econômico. Importante apontar que a indústria da guerra é responsável por contribuir com crescimento da economia capitalista.

Em 2001, a taxa de inadimplência das dívidas de empresas estava muito alta, atingindo o maior nível em dez anos. Nesse momento, também houve aumento na inadimplência dos financiamentos imobiliários e muitas pessoas começaram a entrar em falência. O FED teve função importante nesse período injetando liquidez no mercado, além de, com meio de enfrentar a ameaça das inadimplências, cortar os juros dos fundos federais diminuindo-os em 5%, chegando a 1,75%, o que configurou o menor nível atingido nos últimos 50 anos. Mesmo com esse esforço do FED, não foi possível levantar novamente a produção industrial que

estava em queda por 19 meses seguidos (ibid.). A queda dos juros de curto prazo não foi capaz de combater a crise americana.

A partir daí vieram novas propostas que poderiam ser a solução para retomada do crescimento da economia. As bases dessa nova válvula de escape perante a crise estabelecida foi o mercado imobiliário norte-americano.

O governo norte-americano decidiu intervir com planos de aquecimento da economia, para evitar um efeito dominó que atingiria as empresas de todo o mundo: adotou políticas de aquecimento do mercado interno, com ‘efeito multiplicador de renda’. O setor escolhido para a realização dos incentivos foi o setor imobiliário, que recebeu políticas de redução da taxa de juros e nas despesas financeiras, além de induzir os intermediários financeiros a incentivar os clientes a investir no setor através de garantias do governo. Os investidores internos e externos (principalmente bancos) viam segurança em investir em um setor que possuía garantias do governo dos EUA. Com este sistema operante, o mercado de crédito imobiliário foi expandido para uma ‘demanda reprimida’ de baixo poder aquisitivo (ibid., p. 40).

A expansão do mercado imobiliário foi acompanhada pela expansão do crédito, responsável por aumentar os níveis de movimentação econômica, servindo como principal instrumento para os EUA enfrentarem a crise que estavam passando. A base de crédito hipotecário estava ligada aos empréstimos bancários e a garantia presente nesse meio era o próprio imóvel da pessoa que tomava o empréstimo. O crédito imobiliário foi o principal fator que possibilitou os EUA se protegerem das grandes crises (ibid.).

As principais instituições financeiras responsáveis pelos empréstimos hipotecários foram Fannie Mae e Freddie Mac, que tinham como objetivo fomentar o mercado imobiliário norte-americano (FREITAS; SILVA; FIGUEIRÊDO, 2016). Tais instituições apesar de serem privadas possuíam garantias do governo dos EUA e por meio disso, tinham condições de atuarem de maneira mais favorável diante às demais instituições financeiras e passaram décadas oferecendo crédito hipotecário e garantias imobiliárias a famílias norte-americanas de classe média e baixa (BORÇA JUNIOR; TORRES FILHO 2008).

O aumento do crédito continuou crescendo até chegar àquelas pessoas que possuíam uma renda salarial considerada baixa, que poderiam não ter condições de pagar os empréstimos que viriam ser realizados por elas ou até mesmo a pessoas que não tinham nenhuma comprovação de renda, com um histórico de crédito ruim¹⁸, como aponta Coggiola (2012).

¹⁸ Estamos caracterizando os créditos *subprimes*, aqueles que não têm segurança de garantia de retorno financeiro, considerados de alto risco.

A valorização continuada dos imóveis condicionava as pessoas a obterem novos empréstimos, pois, a própria casa que foi comprada poderia ser utilizada como garantia e, assim, a pessoa conseguia adquirir mais dinheiro para comprar bens de consumo, pagar parcelas que porventura pudessem estar atrasadas ou até mesmo financiar outro imóvel. Vejamos um exemplo:

Assim, um cidadão norte-americano que tivesse financiado um imóvel de US\$ 200 mil, cujo valor de mercado tivesse aumentado para US\$ 300 mil, poderia tomar mais US\$ 100 mil emprestados, dando como garantia a mesma casa. Com esses recursos adicionais, os clientes inadimplentes podiam não só pagar suas prestações como também consumir mais. Esse sistema funcionava baseado no aumento de longo prazo do valor dos imóveis. A elevação dos preços dos imóveis permitia a ampliação dos empréstimos para novas compras de imóveis, que voltavam a elevar os preços dos imóveis, e assim por diante (ibid., p. 51).

Este momento histórico trata-se de uma nova etapa do neoliberalismo no tocante ao enfrentamento da crise econômica de 2007/2008. De acordo com Bellofiore (2010, apud NOZAKI, 2018), o que pode ser considerado como uma primeira fase do neoliberalismo, no período que perpassa entre os anos de 1980 e 1995, é quando houve uma revolução neoconservadora do monetarismo e o reflexo disso foram os cortes no bem-estar e diminuição dos gastos do Estado. No que diz respeito à segunda fase, esta carrega características do pleno emprego, mesmo que ancorada no processo de crescimento de precarização do trabalho, acompanhado de uma política monetária direcionada à ampliação do consumo, denominado como keynesianismo paradoxal de privatização financeira.

O que seria esse keynesianismo paradoxal de privatização financeira? Como apresentado por Bellofiore (2010, apud NOZAKI, 2018), o crescimento econômico se deu pela via privada e não pública, pois em um mundo composto por mínimos salários para os trabalhadores, a demanda de investimento e consumo se deu através do preço de ações.

[...] o desenvolvimento econômico foi possível não por meio de um aumento real salarial, mas em razão de contração de dívidas das famílias norte-americanas. Já as despesas no plano social – saúde, habitação, educação – seguiram aumentando, o que obrigou as famílias a um endividamento pelo caminho do crédito. O sentimento de bem-estar tratou-se de um intervencionismo de Estado baseado na prática da financeirização da economia com perdas dos direitos sociais (NOZAKI, 2018, p.5).

Sendo assim, o neoliberalismo trocou de pele com o passar dos anos e carregou consigo a especificidade de uma predisposição do pleno emprego, de modo precário, com uma administração econômica sustentada politicamente pela aplicação financeira, em que o aumento de demandas por bens, que corresponde à economia real, é dependente das bolhas

financeiras provenientes dos preços dos ativos, correspondente à economia financeira, que, por sua vez, foi conduzida pelo Banco Central norte-americano (ibid.).

A referida elevação se deu por meio da inclusão de agentes econômicos que faziam parte do segmento *subprime*, que não eram capazes de arcar com as despesas dos financiamentos realizados por si próprios, além da ampliação do processo de securitização desses créditos que eram concedidos. As instituições financeiras e os bancos, com os créditos *subprime* em mãos, comercializavam esses créditos com outros bancos, fundos de pensão, fundos de investimento, etc., distribuindo os riscos desse segmento de crédito hipotecário com tais corporações (COGGIOLA, 2012).

O governo norte-americano teve participação especial dentro desse sistema, pois, através de suas garantias públicas dava condições de as instituições financeiras fazerem seus investimentos sem correr muito risco. No entanto, como argumentam Borça Junior e Torres Filho (2008), a securitização dos créditos *subprime* foi financiada através de recursos obtidos pela venda de títulos no mercado de capitais, por meio de agentes privados, representando assim a participação dos grandes bancos e corretoras norte-americanas.

Tudo estava correndo bem até que a taxa de juros começou a aumentar. Isso se deu não apenas de maneira específica no mercado imobiliário, mas acompanhou também o aumento das taxas de juros de mercado. Nesse processo começaram a aparecer as inadimplências, atingindo primeiramente aquelas pessoas que continham renda menor, ou seja, pequenos proprietários de imóveis. Diante da incapacidade de pagamento pelos tomadores de empréstimos, os bancos retomavam as casas dos inadimplentes (BORÇA JUNIOR; TORRES FILHO 2008; COGGIOLA, 2012;).

Com o crescimento da inadimplência, a baixa nos preços dos imóveis, muitos investidores e instituições financeiras que compraram os títulos do segmento *subprime* estavam receosos, com medo dos efeitos que isso poderiam lhes causar. Daí começou a corrida para vender esses “títulos tóxicos” (HARVEY, 2011), mas neste momento não haviam muitos compradores dispostos a correrem grandes riscos, pois, os investidores identificaram que não conseguiriam revender sem levarem prejuízos (DIAS, 2010).

Mediante a desvalorização das hipotecas *subprime*, muitos bancos e financeiras tiveram de ser fechados devido à falência, ou sofreram algum tipo de intervenção, ou foram vendidos a outras instituições (ibid.). Em momento posterior, chegando ao auge da crise de 2007/2008, Fannie Mae e Freddie Mac, as duas gigantes do mercado de empréstimos pessoais e de hipotecas foram estatizadas pelo governo norte-americano. Seu passado privatista, apesar

de receber auxílio do governo, deixou uma dívida acumulada em US\$ 5,5 trilhões (COGGIOLA, 2012).

Outro ponto essencial de aprofundamento da crise de 2007/2008, no mesmo período de estatização de Fannie Mae e Freddie Mac, foi a situação enfrentada pelo Lehman Brothers, o quarto maior banco de investimento americano, ao qual, entrou com pedido de concordata na Corte de Falência de Nova Iorque (ibid.).

Aqui se dá o ponto central de acirramento da crise. O governo norte-americano não ofereceu respaldo financeiro ao Lehman Brothers para uma possível compra dessa instituição, que no terceiro semestre de 2008 declarou um prejuízo de US\$ 3,9 bilhões. No entanto, ao escolher não providenciar ajuda financeira ao banco, o governo fez com que a crise se agravasse ainda mais, criando um pânico nos mercados globais (BORÇA JUNIOR; TORRES FILHO, 2008).

Tal escolha estava atrelada à estatização de Fannie Mae e Freddie Mac, pois esta operação exigiu que o governo desembolsasse o valor de US\$ 200 bilhões e após isso, não tinha condições objetivas imediatas de salvar outras grandes instituições financeiras que estavam com problemas, precisando de ajuda para saírem das condições de prejuízo econômico que se encontravam.

Coggiola (2012) corrobora com a ideia de que “A quebra do Lehman Brothers se transformou no canalizador de uma avalanche de quebras, uma intensificação da contração do crédito global, e do pânico em todo o Mundo” (p. 66). No mesmo período, uma das maiores corretoras do mundo, a Merrill Lynch, foi vendida ao Bank of America.

Como forma de enfrentar esse colapso, o governo dos EUA evitou a falência da American Interregional Group (AIG), maior companhia de seguro do país, destinando um empréstimo do FED no valor de US\$ 85 bilhões. Essa medida fez com que o governo adquirisse 80% do controle das ações da seguradora, além do gerenciamento de seus negócios (BORÇA JUNIOR; TORRES FILHO 2008).

Diante dos fatos ocorridos, da venda forçada da Merrill Lynch ao Bank of America pelo valor de US\$ 50 bilhões e em seguida, a recuperação da AIG pelo FED, foi possível perceber com clareza que a calamidade financeira mundial não estava encerrada (COGGIOLA, 2012). Outro episódio relevante aconteceu dentro do processo de enfrentamento da crise 2007/2008, desta nova fase – contraditória – do neoliberalismo.

Neste processo, o FED aprovou uma proposta em que os bancos de investimentos foram reclassificados e colocados sob sua autoridade no sentido de que estas instituições financeiras teriam a possibilidade de receber apoio financeiro do governo (BORÇA JUNIOR;

TORRES FILHO, 2008; COGGIOLA, 2012;). Ou seja, ocorreu uma maior intervenção do Estado para manutenção do funcionamento do sistema financeiro.

Perante a intensificação da crise, continuaram as manobras para seu enfrentamento, para dar sobrevida ao sistema capitalista. Neste período, o Tesouro norte-americano elaborou um pacote no valor de US\$ 700 bilhões para comprar os “ativos tóxicos” dos bancos, como forma de amenizar os efeitos destrutivos que estavam sendo causados na esfera financeira (ibid.). Houve uma correlação de forças no processo de aprovação dessa medida, conhecida como Plano Paulson, sendo discutida e votada pelas autoridades legislativas do Senado e Câmara do governo dos EUA. Ao final da votação, o pacote foi aprovado.

Segundo Borça Junior e Torres Filho (2008), mesmo com o referido pacote de medidas os resultados aguardados não foram obtidos de maneira concreta, além do mais, os mercados mundiais retornaram a exibir períodos de perturbação e, em certas circunstâncias, houve até um medo repentino generalizado, refletido diretamente na queda das principais bolsas de valores do mundo.

Como parte da continuidade de ações para conter o avanço da crise financeira de 2007/2008, as autoridades se mobilizaram. Seguiu-se um movimento desesperado de intervenções do Estado, composto pelos principais Bancos Centrais do mundo, para salvar o sistema financeiro da crise.

Esta foi mais uma medida paliativa do sistema capitalista encontrar caminhos de combate à sua crise estrutural e, mesmo estando ancorados nos ideais neoliberais, podemos ver que a intervenção estatal foi bastante forte para salvar o setor financeiro de um colapso econômico de amplitude global.

Cabe aqui ressaltar uma passagem importante que Coggiola (2012) nos traz ao afirmar que os “organismos financeiros internacionais se adaptaram à estratégia dos EUA” (p. 53). Podemos encontrar essa relação estreita desses organismos com o governo norte-americano desde a Conferência de Bretton Woods e o quanto eles favoreceram os ideais dos EUA desde então.

Na próxima seção trataremos sobre o processo histórico de construção do Banco Mundial e o quanto ele se torna uma das principais forças mundiais, tendo participação importante no decorrer do desenvolvimento do sistema capitalista, acompanhando-o, desde a década de 1940 até a década de 1990, quando o Banco direciona seus olhares para os setores sociais, especialmente o campo de educação básica dos países periféricos.

3.3 BANCO MUNDIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

No ano de 1944, como resultado da redivisão internacional capitalista do pós II Guerra Mundial, aconteceu a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, especialmente conhecida como conferência de Bretton Woods. Nela foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estiveram presentes nessa conferência 44 delegações associadas e aliadas, mas somente as negociações realizadas por duas delas foram primordiais para as tomadas de decisão, ou seja, estamos as das delegações dos Estados Unidos da América (EUA) e do Reino Unido (PEREIRA, 2010).

Os governos dessas duas potências capitalistas da época tinham como seus principais negociadores Harry Dexter White, ninguém menos que o assessor-chefe do secretário do Tesouro dos EUA, e John Maynard Keynes, o principal assessor do Tesouro britânico. Tais governos sustentaram relações informais desde o ano de 1942, momento ao no qual White e Keynes já começavam a elaborar propostas voltadas à cooperação econômica internacional diante dos problemas econômicos e políticos presentes no período da Segunda Guerra Mundial (ibid.).

Em 1943 foram iniciadas as negociações formais e a proposta de Keynes não foi levada em consideração pelo fato de ser um pouco mais radical e desfavorável aos interesses dos EUA, pois defendia que não somente os países tomadores de empréstimos, mas também aqueles países emprestadores, deveriam ser responsáveis por alcançar o equilíbrio financeiro da economia mundial. De modo geral, o objetivo era atingir a prosperidade das nações (LEHER, 1998). Mas como os EUA eram o país com maior aporte de capital financeiro naquele momento, não aceitaram tal proposta e se pautaram nas ideias elaboradas por White que serviram como base para as negociações das duas potências em questão (PEREIRA, 2010).

As ideias de White consistiam basicamente na criação de um fundo de estabilização financeira, em que deveria ser responsável por manter as taxas do comércio internacional em equilíbrio e, com um papel secundário, um banco destinado a reestruturar a economia dos países prejudicados pela guerra.

O peso que os EUA tinham no cenário mundial naquele momento, se mostrando enquanto uma grande potência mundial econômica, militar, com forte influência política e principalmente ideológica, foram primordiais para concretização de seus ideais na criação do FMI e do Banco Mundial como instituições capazes de contribuir no estabelecimento de uma nova ordem político-econômica internacional. Portanto, podemos dizer que o resultado obtido

na Conferência de Bretton Woods foi nada mais que a materialização da hegemonia norte-americana.

O BM e o FMI foram pensados em instituições que se complementariam. O FMI ficaria responsável pela manutenção do bom funcionamento do sistema financeiro mundial, da fixação das políticas monetárias, do monitoramento das taxas de câmbio e da dívida externa. Já o Banco Mundial ficaria responsável por disponibilizar empréstimos aos países assolados pela guerra, como por exemplo, o Japão e alguns países europeus, de modo a reconstruir a economia deles (LEHER, 1998). No entanto, é importante sinalizar que esse papel exercido pelo Banco era secundário, dava-se mais prioridade às funções exercidas pelo FMI.

Alguns anos depois da Conferência de Bretton Woods ocorreram algumas mudanças no cenário econômico interacional e, com elas, surgiram alterações referentes à função que o Banco vinha desempenhando, como também nas políticas colocadas em prática (SOARES, 1998).

Além disso, o Banco começou a desempenhar uma função muito relevante com relação à concretização da hegemonia norte-americana, que visava às condições de se colocar no exercício do poder, pois, de acordo com os argumentos de Leher (1998, p. 104)

A dominação militar estava assegurada pela evidente supremacia na fase final da Segunda Guerra, mas a outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos Estados Aliados demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particulares dos EUA como equivalente ao interesse geral. O Banco Mundial, ao longo da sua história, cada vez mais vem assumindo um lugar de ponta nesse sentido.

Em virtude dos momentos de tensão entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na representação da Guerra Fria, na década de 1950, o Banco Mundial reformulou suas orientações políticas que alteraram o seu papel passando a direcionar suas ações aos países periféricos, com o intuito de integrá-los ao bloco ocidental capitalista por meio de programas de assistência econômica e financiamentos (SILVA; AZZI; BOCK, 2005; ANTONINI, 2006, 2007; FONSECA, 1998).

Neste momento de transformações ficou visível que o Banco não tinha recursos suficientes para cumprir os objetivos de destinar empréstimos à reconstrução dos países europeus. Mas perante as condições de tensão da Guerra Fria, da “ameaça comunista” da

URSS, os EUA se viram obrigados a rapidamente procurar meios para agilizar a reconstrução dos países europeus. Surgiu a partir daqui o Plano Marshal¹⁹.

Como forma de combater o avanço dos ideais comunistas, os EUA sentiram a necessidade de incorporar ao bloco ocidental alguns países independentes, do terceiro mundo, com o intuito de fortalecer a aliança não comunista. Tal integração consistia em dar auxílio econômico, político e militar para esses países (SOARES, 1998). Sendo assim, vemos nitidamente que os interesses do Banco Mundial estavam voltados ao fortalecimento e propagação do capitalismo no mundo como projeto econômico hegemônico a ser implantado.

De acordo com Soares (1998), ao longo dos anos de 1950, o Banco Mundial obteve as características de um banco direcionado aos empréstimos de recursos aos países chamados em desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao financiamento em infraestrutura contribuindo no desenvolvimento do processo de industrialização dessas nações.

No entanto, muitos países pobres não se enquadravam dentro das normas estabelecidas pelo BM para concessão de empréstimos, pois, eles não teriam condições de arcar com as compensações que seriam exigidas pelo Banco. Devido à necessidade de atrair os países pobres para o bloco capitalista, foi criada em 1960 a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Essa agência era dirigida pelo Banco Mundial e os financiamentos advindos dela não contavam com juros, tinham apenas um valor cobrado pelo serviço de empréstimo prestado pelo Banco que deveria ser pago dentro de determinado período (PEREIRA, 2010).

Todas as ações realizadas até então pelo BM, relacionadas com a concessão de empréstimos aos países europeus que sofreram com a guerra, bem como os financiamentos voltados aos países em desenvolvimento, tinham como objetivo evitar o crescimento do bloco comunista, liderados pela URSS, por se tratar de um modelo econômico de sociedade que apresentava uma ameaça real aos ideais capitalistas defendidos pelos EUA e seus aliados (LEHER, 1998; PEREIRA, 2010).

A nítida obediência do BM favorecendo os ideais norte-americanos ocorreu pelo fato dessa nação ser a que tem maior poder de voto dentro da instituição, pois como as influências das decisões políticas e econômicas do Banco são baseadas no aporte de capital de cada país, os EUA têm sua hegemonia assegurada, sempre obtendo em suas mãos a presidência do Banco (PEREIRA, 2010).

¹⁹ O referido plano foi uma proposta de “ajuda” dos EUA aos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. O objetivo desse plano foi fazer com que os países da Europa Ocidental se submetessem no âmbito econômico e político aos monopólios norte-americanos, bem como criar um bloco de países, comandado política e militarmente pelos EUA contra a URSS.

Dando continuidade aos acontecimentos iniciados na Conferência de Bretton Woods, temos outro momento marcante na história do BM que coincide com o começo da gestão McNamara, a partir da década de 1968. À guisa de explicação, neste instante não queremos personificar o momento histórico de mudança de objetivos, de ações do Banco Mundial apenas à pessoa de McNamara. Ocorre que surge uma nova configuração nos rumos das políticas do Banco a partir da necessidade de combate à pobreza que, por sua vez, corresponde ao período da crise dos anos 1970 (LEHER, 1998; PEREIRA, 2010).

Robert S. McNamara exerceu o cargo de Secretário de Defesa dos EUA entre 1961 e 1968 e, junto com Walt W. Rostow, foi um dos principais formuladores da política externa norte-americana durante o mandato de John Kennedy (1961-1963), bem como, um dos condutores da intervenção no Vietnã (LEHER, 1998).

Após a morte de Kennedy, Johnson assumiu a presidência no momento em que a opinião pública internacional questionava a intervenção militar no Vietnã. Mesmo assim, Rostow e Johnson continuavam inflexíveis em relação à Guerra do Vietnã. McNamara chegou a dizer em seu livro autocrítico²⁰ que sugeriu cautela ao Presidente quanto ao envio de tropas ao Vietnã. “Nesta obra, McNamara afirma, categoricamente, que estava em “profundo” desacordo com a análise de Rostow e também com a do presidente Johnson, a respeito do prolongamento do uso da força militar no Vietnã” (ibid., p. 116).

Segundo Leher (1998), através destas discordâncias que McNamara pediu seu afastamento do cargo de Secretário da Defesa. Foi a partir desse momento que começou a elaborar suas estratégias para futuramente assumir a presidência do Banco Mundial. Então, em 1968, McNamara alcançou seu objetivo e assumiu a presidência do Banco.

Diferentemente daqueles que o precederam, McNamara não tinha a mentalidade de um banqueiro, mas a de um estrategista internacional que pretendia conseguir com a “persuasão” o que não conseguira com a guerra: manejar reivindicações dos países subdesenvolvidos para controlá-los, em um período de crise mundial do capitalismo e de hegemonia dos EUA (LICHTENSZTEJN; BAER, 1987:183 apud LEHER, 1998).

Mesmo com tais discordâncias apontadas anteriormente, é importante destacar um trecho onde podemos ver que as ideias de McNamara, em sua essência, eram as mesmas que as de Rostow e Johnson, uma vez que defendiam a hegemonia norte-americana. Pois, como podemos ver:

²⁰ Mc Namara, *In retrospect: the tragedy and lessons of Vietnam*. Nova Iorque, Vintage Books, 1996.

Apesar da forte conotação de suas falas, McNamara não era, de modo algum, um pacifista. A questão da Guerra estava associada à estratégia dos EUA para manter a sua supremacia. A guerra em si não lhe causava contrariedade. São notórias as suas vinculações com o complexo industrial-militar. Ele chegou a agradecer publicamente o fervor da Dow Chemical Co. na defesa do mundo livre ao produzir o NAPALM (uma substância que dissolve a pele) (GEORGE; SABELLI, 1994, p. 40). Em sua gestão à frente do Departamento de Defesa, associara as instituições educativas aos interesses geopolíticos de Washington, não descartando a cultura militar. (LEHER, 1998, p. 119).

Durante sua gestão que as políticas do Banco estavam mais direcionadas a “ajudar” o setor social dos países periféricos e, entre os setores favorecidos estava a educação. Neste período tivemos como característica o combate ao desenvolvimentismo e à política de substituição das importações, momento em que a questão da pobreza ganhou maior destaque e se tornou preocupação central.

Pensando de maneira diferente de seus antecessores e da maioria dos intelectuais liberais, McNamara não cogitava que o desenvolvimento partiria através do efeito *trickle-down*²¹, já que para ele a pobreza deveria ser combatida de forma direta e, além disso, acreditava que os benefícios advindos do crescimento econômico, por si só, não alcançariam os pobres (LEHER, 1998).

Tal preocupação com a pobreza está estreitamente relacionada à segurança e à governabilidade pelo fato de que, sem estes, não seria possível controlar os anseios e ações dos mais pobres, ou seja, seria mais difícil deixar a classe trabalhadora alienada e de certa forma controlada. Por esse motivo que em determinado momento o presidente do Banco chega a argumentar o seguinte:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença de ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (MCNAMARA, apud FONSECA, 1998, p.3).

Dentro desse contexto de combate à pobreza e manutenção da segurança do sistema, o Banco Mundial passou a atuar em políticas de apoio aos países da periferia capitalista. Dentre os setores favorecidos, estava o campo da educação. Os programas do BM priorizavam aquelas nações que porventura poderiam ser receptivas aos ideais comunistas, através de

²¹ É a teoria que consiste em, quanto mais um grande negócio recebe benefícios estes serão repassados a negócios de pequeno porte e também aos consumidores.

escolas de ensino técnico, programas de saúde e, com isto, colocando em execução mudanças estruturais na economia desses países (LEHER, 1998).

A preocupação do Banco Mundial para com as políticas sociais dos países que se encontravam na periferia do capitalismo faz parte do desenvolvimento de estratégias políticas que favoreceriam o bom funcionamento do sistema capitalista. Ou seja, se olharmos as mediações presentes na realidade, o movimento real que existe entre fenômeno e essência, fica claro que o BM não tinha preocupação real com o desenvolvimento e bem-estar destes países.

Neste período acreditava-se que devido ao desenvolvimento econômico, a pobreza poderia ser exterminada. No entanto, não foi isso que aconteceu, pois, mesmo com o crescimento econômico, os países da periferia ainda se encontravam em condições estagnadas em relação aos países centrais, a pobreza continuou latente, não sendo de fato superada e, além do mais, aprofundaram-se as desigualdades entre as nações ricas e as nações pobres.

O principal fator que desencadeou a exaustão da estratégia pautada na pobreza e segurança foi o esgotamento da crise estrutural da década de 1970, momento de declínio das teses keynesianas e crescimento do processo de reestruturação produtiva dos países industrializados diante de uma nova ordem econômica a ser estabelecida pela economia mundial. Ou seja, estamos caracterizando o instante em que as teses neoliberais ganharam força como solução de enfrentamento da crise e retomada das taxas de lucro do sistema.

A partir da década de 1980 o Banco Mundial passou por uma nova mudança em relação ao papel que estava exercendo até o momento. De instituição responsável pelo desenvolvimento dos países pobres, passou a assumir uma função de centralidade no que diz respeito ao gerenciamento do crédito internacional, tornando-se responsável por garantir o pagamento da dívida externa dos países devedores e por colocar em execução a reestruturação das economias dessas nações de modo que elas se abrissem ao capital internacional para se ajustarem à nova ordem estabelecida (SOARES, 1998).

Nesta ocasião, o que sustentava os argumentos do Banco mediante a prioridade e preocupação com projetos destinados à educação básica e também a serviços básicos de saúde é que estes poderiam ser capazes de combater a pobreza de maneira mais direta e, dessa forma, contribuiriam com a sua redução e também com o crescimento econômico dos países tomadores de empréstimos. Tudo isso graças aos ajustes estruturais que tais países deveriam realizar.

A referida redução da pobreza não está voltada para uma questão mais ampla que atingiria a estrutura do próprio sistema capitalista, mas é tratada por meio de aspectos

superficiais justamente para falsear a realidade e não prejudicar o bom funcionamento do capitalismo. Como argumenta Melo (2003), os projetos em questão são para diminuir a pobreza bem como o quantitativo de pessoas pobres e não as condições objetivas, concretas que fundamentam a pobreza.

A autora (ibid.) também argumenta que, para o BM, o problema da pobreza está na má gestão política e econômica dos países periféricos com os patrimônios econômicos que têm em mãos e a solução para tais empecilhos está nas reformas estruturais dessas nações, trazendo consigo a capacidade de melhorar a eficiência em lidar com os recursos, com as demandas básicas dos setores sociais.

Isto é, nos países em que fossem encontrados aspectos que não dialogassem com a nova ordem do sistema, em vistas à globalização da economia apoiada nas teses neoliberais, o Banco considerava que deveriam ser realizados ajustes, como por exemplo, naquelas economias e políticas consideradas engessadas e atrasadas, devido aos excessos de regulação por parte do Estado, protecionismo, não abertura ao mercado internacional. Vale destacar também que os ajustes estruturais tão aclamados pelo BM eram responsáveis por garantir o pagamento da dívida externa por estes países.

Podemos perceber que o Banco Mundial exerceu um papel estratégico extremamente importante na disseminação dos ideais neoliberais, inserindo-os nos campos político-econômicos dos países em desenvolvimento por intermédio dos ajustes estruturais implementados, acompanhados pelas condicionalidades exigidas pelo Banco.

A imposição de condicionalidades é nada mais que um meio para que os países se convertam às exigências estabelecidas pelo Banco Mundial para que a perspectiva neoliberal seja levada para dentro da economia e da política desses países que, por sua vez, passaram a ser orientadas por ele fazendo com que também interceda na elaboração das políticas internas e até na legislação dessas nações (LEHER, 1998; SOARES, 1998).

Outro ponto a ser destacado e que segue esses processos de ajustes é o da governabilidade, ou seja, a “[...] capacidade do governo conduzir de forma **conseqüente e segura** as reformas preconizadas pelo Banco” (LEHER, 1998, p. 165, grifo do autor). Ela tem um papel muito importante ao se conceber as circunstâncias adequadas que assegurariam a execução e a obtenção das reformas citadas até o momento. Aqueles países que conseguiam implementar as reformas preconizadas pelo Banco com eficácia, eram considerados de boa governança e aqueles que não atingiam tal resultado, eram tidos como desgovernados, não tinham a habilidade de governar.

A preocupação com a governabilidade e o combate à pobreza está justamente atrelada ao receio que o BM tinha perante o surgimento de tensões sociais, da insatisfação da classe trabalhadora, além da incapacidade das nações de governar com efetividade, podendo trazer certa recessão na economia e possibilitando o surgimento de crises.

Como afirma Melo (2003), as resistências exercidas diante das reformas estruturais impostas pelo Banco carregavam consigo o medo do descontentamento da sociedade e a compreensão que se tinha na instituição é que isto afetaria o processo de estabelecimento do projeto neoliberal. A capacidade dos países de saberem governar e o incentivo da implementação dos ajustes poderiam assegurar a ampliação da aceitação social por parte dos trabalhadores. A referida aceitação se daria por meio da formação política, ética e moral dos trabalhadores, tendo o setor educacional como elemento fundamental na execução desse procedimento.

Dentro desse processo de inserção da nova ordem econômica, na década de 1980, podemos perceber que o Banco Mundial passou a dar maior ênfase ao setor educacional como elemento estratégico favorecendo a implementação dos ajustes estruturais. É também neste período que o BM atuou conjuntamente com a UNESCO na elaboração de uma agenda global para a educação básica dos países periféricos, com o intuito de formar os trabalhadores de modo que estes pudessem ter as condições de se adaptarem às novas demandas colocadas pelo sistema capitalista, seguindo os ideais neoliberais.

Na década de 1990 ocorreu um evento marcante sobre a propagação e extensão de um projeto educacional mundial, tendo como principais articuladores e financiadores a UNESCO e o Banco Mundial. No próximo capítulo trataremos desse momento histórico.

Como opção, o término da apresentação do histórico do Banco Mundial se dará até os anos 1990, visto que as orientações do Banco nos anos 2000, considerando o contexto da crise de 2007/2008, serão analisadas posteriormente neste estudo.

3 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

O presente capítulo tem por objetivo mostrar o tipo de formação humana proposta pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e de que maneira ela se expressa no campo escolar mediante as especificidades do período da contrarreforma do Estado Brasileiro.

No primeiro tópico, buscamos apresentar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e os objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, bem como identificar as relações estabelecidas entre as formulações presentes em seus artigos com a formação humana pautada nas competências. Ainda, procuramos mostrar o quanto os documentos referentes às políticas públicas de educação básica brasileira têm relação com as propostas elaboradas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No segundo tópico, procuramos trazer elementos que expressam algumas das características da Reforma do Estado Brasileiro, identificando seus principais objetivos; ainda, tentamos compreender os motivos pelos quais se transferiu a responsabilização social para as pessoas por parte do Estado, como também, de que maneira isso se refletiu no campo educacional.

3.1 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: A FORMAÇÃO HUMANA ANCORADA NAS COMPETÊNCIAS

A partir da década de 1990, o Banco Mundial começou a dar maior prioridade à educação no sentido de compreendê-la como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico, de capital social e também, novamente, reduzir a pobreza. Isso pode ser visto em seu documento que trata das estratégias para a educação²², elaborado na mesma década, no qual está escrito que

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (WORLD BANK, 1990 apud LEHER, 1999).

²² World Bank, *Priorities and strategies for education*, 1990. Também podemos encontrar este documento disponível em espanhol publicado em 1996.

Até então é possível perceber o quanto o Banco se preocupa com as políticas voltadas ao setor educacional, como se a educação fosse a solução para impulsionar o crescimento da economia. Mas ao fazermos uma observação crítica da situação, podemos notar que é concebida à educação uma função central, como também estratégica, para combater e diminuir os níveis de pobreza existentes nos países da periferia. No entanto, temos clareza de que isso se trata de mais uma ilusão criada pelo capital, pelo fato de que, por si só, a educação não é capaz de alcançar tal objetivo.

Outro ponto que merece destaque é quando o Banco se importa com a questão das “necessidades básicas”, compreendendo que o investimento nas mesmas poderia possibilitar o controle, de maneira antecipada, de regiões de cunho estratégico em determinados momentos em que as situações se encontrassem críticas, fazendo com que identificações regionalistas, nacionalistas e, acima de tudo de classes fossem impedidas (LEHER, 1998).

Entende-se então que o foco sobre as necessidades básicas estava relacionado com a questão do alívio à pobreza, à manutenção da segurança e da governabilidade. Dar condições mínimas de assistência médica, social, de ensino e aprendizagem para a classe trabalhadora, principalmente dos que se encontram nas nações da periferia, faz com que a maioria das pessoas que a compõem desenvolvam um sentimento de satisfação, de acomodação e, dessa maneira, evita-se um número maior de descontentamento dos trabalhadores, dentro de determinado período de tempo, com a classe dominante.

Segundo os argumentos Fonseca (1998, p. 8 apud LEHER, 1998, p. 204):

A Educação está inscrita no escopo das “necessidades básicas”, como política compensatória para “proteger” os pobres inadaptados ao processo de modernização ou, segundo um ponto de vista mais realista, para aliviar as tensões sociais dele decorrentes e como instrumento para intensificar o controle populacional.

Se tratando da estratégia política por trás dos investimentos do Banco no setor educacional dos países periféricos, devemos tomar cuidado ao entendê-la simplesmente como uma política compensatória direcionada ao setor educacional, onde é defendido o combate à pobreza e o atendimento às necessidades básicas da classe trabalhadora.

De acordo com Saviani (2008), educação compensatória representa uma resposta acrítica às dificuldades educacionais, significa que a função básica da escola segue sendo compreendida dentro dos termos de equalização social, mas para se atingir esta função é fundamental compensar as deficiências. As deficiências citadas estão atreladas a questões familiares, de saúde, nutrição, econômica etc. Segundo o autor, coloca-se “[...] sob responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente

educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade” (p. 26).

Este processo provoca a anulação da eficiência da ação pedagógica. Percebe-se que a educação assume funções que não deveriam ser dela, mas de outras esferas da política social. A consequência de sua incapacidade de resolver os problemas da sociedade capitalista se traduz na redução de esforços direcionados para o campo educacional.

Saviani (2008) argumenta que a tendência de divulgação da educação compensatória, patrocinada pelos organismos internacionais, sendo compreendida como meio de solução dos problemas de fracasso escolar dos alunos da classe trabalhadora, deve ser criticada, já que não enfrenta o problema de maneira direta, apenas o contorna²³.

Para além das políticas compensatórias, há também as questões que envolvem os currículos e os conteúdos. Importante destacar que as orientações do BM para o setor educacional se baseiam na perspectiva burguesa de educação para os trabalhadores. Nesse sentido, sua proposta curricular educacional carrega uma intenção perante o tipo de formação humana requerida para a classe trabalhadora.

Um currículo ancorado na perspectiva burguesa pode ter papel fundamental na disseminação de seus ideais para a formação dos trabalhadores. Corroborando com Saviani (2011), é por meio do currículo que se constrói os métodos e as formas de organização das atividades desenvolvidas pela escola, ele se resume ao seu funcionamento, ou seja, trata-se da escola desempenhando a função que é de sua própria natureza.

No seio do currículo estão os conteúdos, que precisam ser transmitidos aos alunos para que possam ser capazes de terem acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. No entanto, como aponta Saviani (ibid.), é necessário não confundir os conteúdos concretos com os conteúdos empíricos.

Ocorre que os conteúdos empíricos se revelam pela experiência imediata, baseados em uma lógica formal, das formas, sendo considerada como abstrata, pois não estabelece relações entre os conteúdos e o método. Já os conteúdos empíricos se assentam na lógica dialética, concreta e traz para si a relação entre os conteúdos e as formas (ibid.).

Retomando a discussão do movimento de mudanças das formulações do BM, temos na década de 1990 um direcionamento maior sobre a questão do desenvolvimento de habilidades

²³ Com base em depoimento da secretária de Educação do município de São Paulo, de 1983, Saviani (ibid.) traz um exemplo do não combate ao problema. Argumenta que nesta cidade, passada uma década de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem dos alunos da primeira para a segunda série do primeiro grau tiveram crescimento de 6%.

e competências que devem ser adquiridas pelos trabalhadores (MELO, 2003). Tais requisitos estão diretamente atrelados à formação para o mercado de trabalho.

Em 1990 aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (MELO, 2003). Neste evento estiveram presentes governos de 155 países que, consensualmente, sistematizaram suas propostas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, comprometida em garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

O objetivo desta declaração estava pautado em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da classe trabalhadora dos países periféricos através da universalização do acesso à educação de nível fundamental. Essas necessidades estavam atreladas ao aprendizado da leitura, da escrita, do cálculo, da solução de problemas e do desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades (UNESCO, 1990).

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a extensão do direito e acesso à educação básica estaria atrelada a uma formação para o trabalho. A educação básica a ser ofertada seria aquela que possibilitaria as pessoas apenas uma formação voltada para um trabalho básico, no qual iriam realizar tarefas simples (MELO, 2003).

Melo (ibid.) argumenta que essa proposta de educação está pautada na formação de competências necessárias para o trabalho e que, tal Declaração “somente aprofunda as intenções de seus organismos financiadores e planejadores principais reafirmando a educação para todos com uma educação restritiva e seletiva para as massas” (p. 143).

Isso faz parte de um pacote de reformas que o Banco Mundial carrega junto com as suas condicionalidades colocadas aos países tomadores de seus empréstimos.

Nos anos [1990], o Banco Mundial incrementa sua política de empréstimo para os países latino-americanos, no sentido da continuidade da realização das reformas estruturais [...] Uma reforma político-administrativa que incorporou de formas diferenciadas as direções do projeto neoliberal de sociedade, tendo a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento econômico dos países [...] (ibid., p. 136-137).

Tais reformas estruturais estão nos limites da posição que os países periféricos se encontram diante da concorrência do mercado mundial. Portanto, esses países apenas receberiam a tecnologia advinda dos países de capitalismo central, tirando a possibilidade de

desenvolvimento de tecnologia de ponta. De acordo com Melo (ibid.), isso ocorre pelo fato das reformas estarem destinadas à alocação dos países da periferia, neste caso os latino-americanos, perante seu posicionamento no mercado mundial.

No tocante à proposta de educação básica direcionada à formação para o trabalho básico, assentada na noção de competências, a qual sustenta as bases da formação do trabalhador de novo tipo, buscaremos evidenciar elementos desta noção na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Gostaríamos de fazer uma primeira aproximação em um tópico do preâmbulo da referida declaração o qual afirma que “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às **novas habilidades e tecnologias**, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a **adaptar-se às mudanças sociais e culturais:**” (UNESCO, 1990, p. 2, grifo nosso).

Entendemos que o conhecimento voltado para aquisição de novas habilidades e para a adaptação dos trabalhadores perante as mudanças sociais e culturais do sistema, estão de acordo com a noção de competências, visto que o trato com o conhecimento não está atrelado à sua perspectiva histórica, como já exposto, de compreensão da realidade no sentido de transformá-la, mas sim de percepções subjetivas que se distanciam da realidade objetiva, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades que atendam às exigências de formação imediatista para inserção no mundo do trabalho.

Outro ponto do preâmbulo que queremos citar é aquele que apresenta que “Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como **aprender a aprender**” (UNESCO, 1990, p. 2, grifo nosso). O aprender a aprender também é baseado em uma teoria educacional direcionada para a formação da capacidade dos indivíduos a se adaptarem à realidade (DUARTE, 2008), teoria a qual as competências estão inseridas.

Outra questão é que a pedagogia das competências “[...] aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências [...]” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 42).

Seguindo os apontamentos sobre a Declaração de Jomtien, consideramos importante retomar o assunto que trata das necessidades básicas de aprendizagem, presente nos escritos do artigo 1:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (**como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas**), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, **habilidades, valores e atitudes**) (UNESCO, 1990, p. 3, grifo nosso).

Identificamos que “a solução de problemas”, “habilidades”, “valores e atitudes” têm íntima relação com a noção de competências, pois a mesma carrega em suas formulações todas essas características presentes no referido documento. Como vimos anteriormente, esses aspectos servem para formar o indivíduo que irá se enquadrar dentro das exigências do sistema capitalista, contribuindo para o seu bom funcionamento.

Outro aspecto que consideramos relevante está numa passagem do artigo 1 da declaração, em seu ponto 3, onde está escrito: “Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos **valores culturais e morais comuns**” (UNESCO, 1990, p. 3, grifo nosso). Isso corrobora com os argumentos de que a noção de competências, no que diz respeito ao fator econômico, contribui para o consenso social, fazendo com que todos os trabalhadores sejam encobertos pelo pensamento de que pertencem a uma única classe, a classe capitalista.

Já no artigo 4 da declaração, temos a seguinte descrição:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, **as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores** (UNESCO, 1990, p. 4, grifo do autor).

Identificamos nessa passagem a questão dos conhecimentos úteis. Tal aspecto está de acordo com as formulações das competências ao ser destacado que

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito e, muito além de ser considerado histórico, é tido como contingente. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil. (RAMOS, 2010, p. 202).

Ramos (ibid.) nos alerta que, com isto, ocorre uma substituição do caráter histórico-ontológico do conhecimento pelo caráter experimental. Ocorre uma fusão entre as categorias subjetivas e objetivas de maneira indefinida dentro do processo de interação entre elas, ultrapassando assim as enunciações de certeza e universalidade em prol da particularidade, da incerteza e da eventualidade do conhecimento.

Isto é, a realidade pode ser interpretada pelo indivíduo a partir de seu ponto de vista, de como ele vê o real, dando assim valor e sentido ao mesmo. Como afirma Ramos (ibid.), a negação objetiva do conhecimento e da compreensão e explicação da realidade de modo totalizante, carrega consigo a ideia de que dessa maneira não é possível explicar a realidade, que o meio para explicá-la é através de percepções privadas do sujeito cognoscente, ou seja, como apreensões subjetivas e, sendo assim, acaba reforçando o irracionalismo.

Tais elementos relacionados à individualidade do sujeito, no que tange ao tratamento com o conhecimento ancorado na noção de competências, parecem manter relação com o artigo 8 da Declaração de Jomtien, no qual está escrito que as “**Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias** à concretização da plena provisão e utilização da educação básica **para a promoção individual e social**” (UNESCO, 1990, p. 6, grifo do autor).

Após Jomtien, ocorreu a conferência de Nova Delhi, na Índia, em dezembro de 1993, promovida pela UNESCO e Banco Mundial. Seu objetivo era avaliar os possíveis resultados obtidos a partir de Jomtien. A partir deste evento, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação Para Todos. Este plano foi estruturado no ano de 1993 sob coordenação e responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, destinado a cumprir dentro de um período de dez anos (1993 a 2003) os acordos estabelecidos na Conferência de Jomtien.

Sob coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, a primeira ação para a construção do plano se deu por meio da organização de um Grupo Executivo formado por representantes deste ministério, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 1993).

Como forma de apoiar a elaboração do plano e aumentar sua dimensão política, fundou-se o Comitê Consultivo do Plano, composto por algumas entidades²⁴ que, por sua vez, provocaram uma sequência de debates em todo o país, discutindo-se os principais problemas educacionais existentes e quais poderiam ser as estratégias elementares para enfrentá-los (ibid.).

De acordo com o próprio documento do Plano Decenal de Educação para Todos, as contribuições adquiridas neste debate foram concretizadas no decorrer da Semana Nacional de

²⁴ CONSED, a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF; o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (BRASIL, 1993).

Educação Para Todos ocorrida em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, sendo inseridas no referido plano.

Dessa forma, o governo brasileiro assumiu compromissos de satisfazer as necessidades básicas de educação da população e isso está exposto no Plano Decenal de Educação Para Todos, que tem como objetivo primordial oportunizar as crianças, jovens e adultos, entre os anos de 1993 e 2003, o acesso a conteúdos mínimos de aprendizagem que simplesmente correspondam às necessidades básicas da vida contemporânea (ibid.).

Percebe-se que as questões tratadas a partir do encontro em Jomtien influenciaram formulações do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), bem como da LDB (1996) e do PNE (2001). No entanto, em relação a esses dois últimos documentos, mostraremos no próximo tópico elementos históricos da correlação de forças entre propostas antagônicas ocorridas nos processos de suas tramitações na Câmara dos Deputados e no Senado Federal brasileiro.

Nota-se que a formação do aluno/trabalhador está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, para sua inserção no mercado de trabalho flexível e na formação de um cidadão que seja solidário, cooperativo, criativo, que saiba conviver em sociedade, que preze pelo bem-estar social.

É possível observar que na proposta educacional da Declaração Mundial de Educação para Todos está presente uma formação humana imediatista para os países da periferia, de preparação da classe trabalhadora de modo que possa ter meios para garantir sua inserção no mercado.

Tal processo se daria por intermédio das competências que a classe trabalhadora deve desenvolver para se adaptar às exigências postas pelo sistema, pois de acordo com a lógica burguesa, deve se capacitar cada vez mais para conseguir algum tipo de emprego diante da flexibilidade de postos de trabalho disponíveis no mercado.

Importante destacar o papel do Banco Mundial nesse processo. Percebe-se o quanto este organismo exerceu função relevante na organização das formulações da Declaração de Jomtien e por meio dela vem conseguindo contribuir com a hegemonia burguesa de manutenção da ordem para o bom funcionamento da economia capitalista, ajudando também na disseminação do modelo neoliberal de produção para o restante do mundo neste período.

Uma grande estratégia utilizada pelo BM para se alcançar tal equilíbrio, evitando tensões, é a formação humana que se consegue estabelecer por meio das propostas elaboradas em Jomtien. A defesa pelo desenvolvimento de habilidades e competências dos trabalhadores, buscando a formação dos mesmos a fim de que sejam capazes de resolver problemas, ser

criativos, saber trabalhar em equipe, entre outros, está atrelada à contribuição para a construção do consenso devido à formação da sua conduta diante do processo de instabilidade e flexibilidade da vida contemporânea.

Sobre as formulações elaboradas em Jomtien, pode-se dizer que Mello (1996) as traduz para o Brasil em seu livro intitulado **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. Identificamos que a autora considera a competição e a cidadania como um par dialético, como se fosse possível vivermos em um mundo competitivo, devido aos avanços tecnológicos mediante o processo produtivo, e termos a educação como elemento primordial para o desenvolvimento econômico e também responsável em nos preparar para uma nova cidadania ancorada na concretização de valores democráticos.

A autora destaca que as transformações aceleradas do processo produtivo necessitam de um novo tipo de cidadania e é por meio da educação que ela deve ser alcançada. Em seus argumentos, isto ocorre devido à substituição da divisão taylorista do trabalho por outra organizada por meio de atividades exercidas em equipes, considerando a capacidade de autonomia, a resolução de problemas e a flexibilidade dos trabalhadores, ampliando assim a necessidade de formação básica (ibid.).

Segundo Mello (ibid.), as exigências colocadas pelo processo produtivo transmitem para a escola a responsabilidade de assegurar um currículo que propicie a formação de habilidades cognitivas pautadas no pensamento analítico e abstrato, no raciocínio flexível como forma de resolver problemas, compreender e adaptar-se a novas situações.

[...] a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais. Em contraposição ao acúmulo de informações segmentadas e superficiais, **torna-se mais importante dominar em profundidade as básicas e as formas de acesso à informação, desenvolvendo a capacidade de reunir e organizar aquelas que são relevantes** (ibid., p. 34, grifo nosso).

É possível observar o quanto estas formulações têm proximidade com aquelas da Conferência de Jomtien, citadas e criticadas anteriormente, quando em seu documento há o posicionamento sobre o conhecimento ser tratado de forma utilitária, porém, descartando a importância de sua historicidade e objetividade.

Neste sentido, no seio dos desafios educacionais colocados por Mello (ibid.), a escola deve cumprir a função de qualificar a população para o exercício da cidadania. Tal qualificação está atrelada a novas formas de organizações sociais, como por exemplo,

movimentos que se preocupam com a preservação do meio ambiente, combate à violência, direitos do consumidor, entre outros.

Identifica-se que a defesa por uma escola que contribua para a qualificação da cidadania, nesta perspectiva, atende aos interesses da classe burguesa. A prioridade na formação de hábitos e valores tendo em vista a busca pela harmonia entre desenvolvimento econômico e o democrático mantém as bases de controle da classe dominante sobre a classe trabalhadora como forma de impedir um novo modelo de sociedade a não ser o capitalista.

Mello (ibid.) aponta que é fundamental reforçar a defesa pelos conteúdos básicos, visto que estes devem acompanhar as características que a sociedade passou a obter devido à ampliação de tecnologias de informação e comunicação consideradas como avançadas. Tais tecnologias oportunizariam a maioria da população a ter acesso aos conhecimentos mais novos que são produzidos na sociedade. A sociedade, por sua vez, passa por processos de mudanças repentinos, fazendo com que a população como um todo se aproprie desses conhecimentos e consiga aprender os instrumentos para serem capazes de realizar uma leitura deste mundo em constante modificação.

As exigências do exercício da cidadania e das demandas do processo produtivo levam Mello (ibid.) a sugerir uma proposta curricular pautada no conceito de necessidades básicas de aprendizagem, os mesmos elaborados em Jomtien, em que seus instrumentos se resumem na leitura, na escrita, no saber se expressar e na resolução de problemas. Portanto, “[...] são instrumentos para viver e conviver em sociedades de informação, nas quais o conhecimento passa a ser fator decisivo para a melhoria de vida, o desenvolvimento produtivo com equidade, o exercício da cidadania” (p. 40).

Estas ideias servem tanto para o nível internacional como o local, sendo assim, são proposições que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de políticas públicas de educação no Brasil²⁵ e também nas diversas regiões que o país abrange de forma a atingir as esferas federal, estaduais e municipais, seguindo as orientações educacionais de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ibid.).

²⁵ No que tange às propostas de implementação de políticas públicas educacionais pautadas na formação de competências, tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e a LDB (1996), que estabeleceram relações próximas, se complementavam (BRASIL, 1997; MAQUINÉ; AZEVEDO, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013) não estabelecem relações muito íntimas com estes dois últimos, por meio dela pretende-se conseguir uma nova reformulação que direcione as bases curriculares do ensino médio. Após isto, tivemos a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, também trata da discussão de reformulação curricular do ensino médio, mas não tem relação com as diretrizes citadas. No entanto, a BNCC estabelece proximidade muito forte com a contrarreforma do ensino médio e isto poderá ser visto no capítulo 3.

No próximo ponto, buscou-se tratar da contrarreforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 1990 como forma de apontar o processo de reformulação do Estado e da responsabilização social que se dá para a classe trabalhadora. Neste mesmo período, também ocorreram reformas educacionais que atingiram diretamente o trabalho do professor, acarretando a este uma maior responsabilização. Portanto, procuramos identificar se a lógica direcionada para a responsabilização social dos trabalhadores ocorrida no período da reforma do estado brasileiro atinge também o setor educacional com a ideia da responsabilização do professor.

3.2 CONTRARREFORMA DO APARELHO DE ESTADO BRASILEIRO E A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL FRENTE ÀS DEMANDAS DO CAPITAL

A contrarreforma²⁶ do aparelho de Estado brasileiro nos anos de 1990 foi marcada institucionalmente pela criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado tendo Bresser Pereira como ministro. Na opinião do referido ministro, a partir do momento em que o Estado entrou em crise, se tornou a causa central responsável pela diminuição das taxas de crescimento econômico, por elevar as taxas de desemprego e de inflação que, até então, ocorreram no resto do mundo e, além disso, argumenta que tal crise está baseada nos aspectos fiscais, no modo de intervenção perante as questões econômicas e sociais, e na forma burocrática de administração do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997 apud SILVA, 2001).

O objetivo do ministro era fortalecer a parceria entre o Estado e o mercado, de modo que ambos se complementassem com vistas a contribuir com o bom funcionamento do sistema econômico. De acordo com Silva (2001), Bresser Pereira indicou o modelo do Estado social-liberal como sendo capaz de despertar o interesse das empresas, preparando-as, e assim o próprio país para enfrentarem a competição generalizada do mercado.

Neste novo modelo pretendia-se um Estado

[...] que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais – que defendem direitos ou prestam serviços de educação, saúde, cultura, assistência social – e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade da provisão desses serviços (BRESSER PERREIRA; GRAU, 1999, p.17 apud SILVA, 2001, p. 4).

Este modelo defendido, segundo Bresser Pereira, não tinha pretensão de alcançar o Estado mínimo, mas estava voltado para a reconstrução de um Estado capaz de manter suas

responsabilidades no setor social, tendo o mercado como parceiro intrínseco, uma vez que seus serviços seriam contratados pela esfera pública, até mesmo aqueles do campo social (BRESSER-PEREIRA, 1996 apud BEHRING, 2008).

A função do aparelho de Estado ficaria então na condição de coordenação auxiliar, pois, se a crise que este carrega, como por exemplo em sua excessiva regulação e ineficiência do serviço público, existiria a necessidade de reformá-lo para que a governabilidade seja retomada. Em sua análise, Behring (2008), ao descrever o que foi proposto na contrarreforma do Estado, traz o argumento de que os serviços sociais seriam contratados e exercidos por instituições públicas não estatais. No entanto, é importante frisar que a autora não sai em defesa desta contrarreforma neoliberal pelo fato de seu posicionamento ser extremamente crítico e antagônico a ela, uma vez que se pauta no materialismo histórico dialético como método de análise da realidade.

Tal processo acaba por conceder os serviços que deveriam ser especialmente da esfera pública, se tratando de uma visão contrária ao sistema capitalista, para o setor privado e, dessa forma, os investimentos públicos são destinados às organizações públicas não estatais abrindo caminhos para a privatização do serviço público.

De acordo com Behring (ibid.), Bresser Pereira fez a proposta de um plano de modernização que, por sua vez, começava pela liberalização comercial do país para o capital estrangeiro, com as privatizações das estatais e a estabilização monetária – Plano Real – e dava seguimento com a reformulação da administração pública, ou seja, a contrarreforma²⁷ gerencial do Estado. Tal plano se apresentou institucionalmente como Plano Diretor da Reforma do Estado e incorporou completamente as ideias de Bresser Pereira.

A defesa é que o Estado teria seu papel redefinido. Compreende-se que ele seria responsável por manter uma ordem interna e segurança externa, era um grande condutor de recursos. No entanto, no que se referem aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento financeiros, os defensores da proposta social-liberal argumentavam que o Estado cresceu de maneira desvirtuada, cabendo então a sua reforma deslocar para o setor privado funções que poderiam ser manipuladas pelo mercado (ibid.).

Os argumentos em defesa desse Estado social-liberal apresentam proximidades com os ideais da economia neoliberal. Behring (ibid.) argumenta que para ela são muito claras as contradições que Bresser Pereira se encontra ao dizer que a contrarreforma brasileira não tem ligação com as teses neoliberais, pois existe sim este vínculo e isso pode ser visto nos

²⁷ Ao utilizar a palavra “reforma”, neste ponto estaremos fazendo referência ao termo utilizado pelos autores citados.

argumentos do ministro, em que, ora incorpora o raciocínio neoliberal e em outros momentos insiste em se distanciar deles.

A contrarreforma da aparelhagem estatal também culminou em reformas na área educacional, como a tramitação da LDB (1996) e do PNE (2001) que, por sua vez, visavam à formação de um trabalhador de novo tipo²⁸ baseada no desenvolvimento de competências, responsável por oferecer as bases da formação flexível dos trabalhadores, ou seja, tem relação com as questões discutidas no capítulo anterior sobre a nova pedagogia da hegemonia. Além disso, temos a transferência de obrigações do Estado para com a sociedade no que diz respeito à responsabilização social atribuída aos indivíduos que a compõe.

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. (NEVES, 2004, p. 1)

A autora (ibid.) aponta que o referido projeto, de maneira geral, tinha como objetivo inserir o Brasil na divisão internacional do trabalho de forma subordinada, uma vez que se estaria privilegiando a entrada de capital estrangeiro no país, priorizando o mercado externo dando menor importância à expansão do mercado interno. Deste modo, pretendia-se um modelo de desenvolvimento econômico direcionado para fora e, além do mais, tinha-se a proposta de elaboração de um determinado padrão de democracia que se baseavam em estratégias conduzidas ao consenso e à conciliação de classes, contribuindo para o enfraquecimento das diferentes formas de lutas sociais que historicamente organizaram suas ações teórico-práticas contra a exploração e dominação burguesas.

As mudanças advindas desse projeto de sociedade começaram na primeira metade dos anos de 1990, encerrando-se na implementação do Plano Real. Este momento é a fase na qual conseguimos ver com mais clareza os ajustes econômicos, pois, até o início dessa década o neoliberalismo estava sendo inserido no país.

Este modelo econômico sai em defesa das leis do mercado apontando que o Estado “é inerentemente ineficaz, parasitário e predador, por isso a única reforma possível e legítima consiste em reduzir o Estado ao mínimo necessário, ao funcionamento do mercado” (SANTOS, 1998, p. 10 apud SILVA, 2001, p. 2).

²⁸ O termo *trabalhador de novo tipo* aqui proposto é para nos referirmos à nova formação profissional que o trabalhador deve ter para se adequar às circunstâncias da organização do trabalho na sociedade capitalista, que, por sua vez, está atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao convívio entre as pessoas para que elas aceitem as “leis naturais” que são exigidas pelo mercado.

Ao contrário do aparelho de Estado obter como aspectos a produção de bens e serviços para a população, ele desloca sua função enquanto coordenador das iniciativas privadas nas áreas econômica e social. Neste momento a política da aparelhagem estatal estava essencialmente pautada na privatização. Através de novos e antigos parceiros, que passaram a exercer “novas funções”, o aparelho de Estado brasileiro buscava desenvolver um novo tipo de cidadania que deveria se basear na “responsabilidade social” (NEVES, 2004).

Esta nova lógica de cidadania carrega a ideia de que as desigualdades sociais devem ser tratadas como naturais e serem respeitadas pela população, a aparelhagem estatal não mais se responsabiliza com a proteção social do trabalho e com a prestação de serviços frente aos trabalhadores e trabalhadoras. Dessa maneira, a sociedade civil passa a obter características na qual seus diferentes setores e atores sociais devem se ajudar mutuamente e contribuir com o bem-estar social.

Isto é, o aparelho de Estado estava preocupado em formar pessoas que soubessem conviver dentro da perspectiva do consenso. Tais ideias foram implementadas com maior ênfase no governo Lula da Silva²⁹, de 2003 até 2011, do que na gestão anterior, já que o governo de Fernando Henrique Cardoso, no período entre 1995 e 2002, tinha como forte impeditivo a oposição dos trabalhadores.

Lula era considerado um grande líder popular que ajudou a mobilizar as greves do ABC em 1978 e 1979, sendo também um dos principais responsáveis pela construção do Partido dos Trabalhadores (PT). Ele se candidatou à presidência da república em quatro ocasiões e, na última, em 2002, conseguiu ser eleito, vencendo José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O êxito de Lula nessas eleições corresponde a mudanças de seus discursos, tendo como maior símbolo a Carta ao Povo Brasileiro. Nela, o conteúdo e o tom das propostas presidenciais estavam direcionados ao pagamento da dívida externa (LOURENÇO, 2018).

Havia, portanto, a necessidade de conquistar a confiança da burguesia nacional e internacional. Lula, após eleito, como afirma Bresser-Pereira (2012), “durante seu governo, ao invés de entrar em conflito com a classe dominante, procurou manter tranquilos os capitalistas

²⁹ “Programas realizados no primeiro mandato podem ser considerados como assistencialistas ou compensatórios, como por exemplo, o Bolsa-Família - que transfere renda de modo direto às famílias pobres como também àquelas que se encontram em extrema miséria - que nada mais é que a reformulação e extensão do Bolsa-Escola criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Pelo fato do governo do bloco no poder de Lula não enfrentar especificamente em seu primeiro mandato a oposição direta dos trabalhadores, a perspectiva do consenso citada no texto é inserida com maior destaque pelo fato destes indivíduos esperarem rupturas mais amplas com o governo FHC, mas elas não ocorreram, frustrando as esperanças da classe trabalhadora. O que se teve foi um número maior de permanências das políticas já iniciadas no governo de FHC” (BARBOSA, 2016).

rentistas e o setor financeiro, e se associar a seus setores progressistas, em particular aos empresários industriais” (p. 1).

Neste período o aparelho de Estado, devido aos aparatos legais e ideológicos favoráveis, começou a oferecer o projeto de sociedade burguesa implementado nos governos anteriores fez com que a população brasileira, maioria da parcela composta pelos trabalhadores, se conformasse cognitiva e comportamentalmente a este modelo (ibid.).

Neste projeto é possível perceber que o horizonte previsto para a classe trabalhadora se limita à humanização do capitalismo, uma vez que, para a burguesia, as leis naturais do mercado estão postas na realidade e que devemos apenas aceitar e nos adaptar a elas, por isso a importância com a formação da cidadania, pois é fundamental que as pessoas vivam sem se rebelar, que saibam conviver em harmonia entre si para a garantia bem-estar social. Deste modo, reduzem-se as possibilidades de organização do proletariado com base nas relações de classe (BARBOSA, 2016).

Tal ideia corrobora com o posicionamento do Banco Mundial sobre a importância da manutenção da governabilidade, assunto ao qual citamos anteriormente. Para manter a governabilidade, é necessário desenvolver mecanismos que deem condições de alcançá-la e a contrarreforma do aparelho de Estado brasileiro, por exemplo, por meio da sua proposta de formar um novo tipo de trabalhador, atende as demandas do mercado dentro da lógica capitalista (BARBOSA, 2016), ou seja, “a reforma do Estado atingiu a dimensão adequada à garantia da governabilidade” (SILVA, 2001, p. 2). Dessa maneira, podemos visualizar uma proximidade com os objetivos propostos pelo Banco Mundial que argumentavam sobre a garantia da segurança e da governabilidade.

A formação cidadã do trabalhador ao qual citamos acima

Dirige-se, também, à difusão de uma nova cultura cívica, na qual o cidadão transmuda-se de sujeito de direito à assistente social, onde, individual ou coletivamente, assume o papel do Estado na promoção do “bem-estar social”, através de iniciativas de responsabilidade social (NEVES, 2004, p. 11).

Assim sendo, a classe trabalhadora adquire iniciativas de responsabilidade social já que a aparelhagem estatal não mais garante os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, direitos que foram conquistados ao longo da história por meio de diversas lutas, mas que vão sendo atacados e destruídos gradualmente pela burguesia.

Em relação à questão da responsabilização, ela não se restringe ao campo social e também acaba atingindo o campo educacional neste mesmo momento histórico. Na década de

1990, interessante destacarmos que as reformas educacionais ocorridas nesse período, especificamente no que diz respeito à universalização do acesso à educação básica, afetaram diretamente o trabalho dos professores e professoras.

Mas antes de darmos continuidade à discussão, é necessário trazer algumas questões sobre as reformas educacionais que aconteceram. A primeira delas é a Lei nº 9.394, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada no dia 20 de dezembro de 1996.

O processo de tramitação da LDB (1996) se deu em um cenário de embates ideológicos entre o público e o privado. Segundo Brzezinski (2010), neste momento ocorreu a disputa de interesses entre a defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis escolares, contra uma educação de cunho privado, organizada e administrada pelos empresários que não tiveram dificuldades em modificar o direito à educação em mercadoria, mesmo este estando respaldado pela Constituição de 1988.

Havia parlamentares que estavam inclinados a defender os interesses dos empresários e lobistas do setor privado, como também aqueles parlamentares próximos aos interesses dos professores, alunos, entidades sindicais, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

No ano de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, o deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de lei 1.158-A/88, firmando as diretrizes e bases da educação nacional. Passando-se ao ano seguinte, houve a indicação de Jorge Hage (na época PSDB-BA) como relator do projeto (SAVIANI, 1997).

Jorge Hage ouviu democraticamente várias propostas relacionadas ao projeto, por meio de seminários e eventos de diferentes tipos, além das proposições que foram registradas na câmara de modo formal, como por exemplo, 7 projetos alternativos ao de Octávio Elísio (ibid.).

No seio das discussões realizadas na Câmara dos Deputados, os líderes partidários envolvidos utilizaram-se de diferentes estratégias. De acordo com Brzezinski (2010), os intensos debates relacionados a concepções de educação, cidadania, escola, ensino e sociedade apenas foram superados por via de acordos partidários em que os líderes encontraram determinadas ponderações através de conciliações.

As negociações ocorreram no ano de 1990, entre os dias 9 de maio e 28 de junho, provocando o processo de votação do projeto na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados que naquela época era presidida por Carlos Sant'Anna. De acordo com Saviani (ibid., p. 58), nesta direção, “[...] se deu o exame detalhado, artigo por artigo,

parágrafo por parágrafo, entabulando-se negociações diárias à luz das quais o relator foi reescrevendo o texto dando origem à terceira versão de seu substitutivo”. Após o dia 28 de junho de 1990, o texto foi aprovado por unanimidade e passou a ser conhecido como substitutivo Jorge Hage.

Por meio desta conciliação, posteriormente foi aprovado o anteprojeto de lei n.º 1.258-C3 pelo plenário dos deputados federais, conhecido também como Substitutivo Ângela Amim, naquele período, relatora da Comissão de Educação, e teve seu reconhecimento enquanto instrumento determinante de políticas educacionais elaborado pelo Poder Legislativo Federal (ibid.). Isso causou um otimismo muito grande nas pessoas representantes do Fórum, embora muitos elementos presentes no anteprojeto não estavam totalmente de acordo com a visão de escola pública, gratuita e de qualidade dos diferentes adeptos desses interesses.

Embora a relatora da Comissão de Educação tenha buscado o consenso entre os envolvidos na tramitação do projeto, o seu relatório favoreceu os interesses do setor privado. No entanto, o respectivo relatório não chegou ser aprovado pela Comissão e foi direcionado para apreciação no Plenário da Câmara (SAVIANI, 1997).

Aprovou-se então o substitutivo Jorge Hage, por meio dos acordos, em primeira sessão. No dia 13 de maio de 1993, o projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve sua versão final aprovada. Em seguida foi conhecido como Projeto de Lei n.º 1.158-B, de 1988 (ibid.).

Paralelamente ao projeto da Câmara, no ano de 1992 o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) elaborou um projeto de LDB e o encaminhou para o Senado Federal no dia 20 de maio de 1992. Houve a indicação do nome de Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) como relator do projeto.

Na correlação de forças entre o público e o privado foram utilizados artifícios dentro dos bastidores do Senado Federal e neles houve a presença do Ministro da Educação, representando o Poder Executivo, utilizando seu poder para cooptar senadores e fazer com que estes apoiassem o anteprojeto de lei, n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro.

O anteprojeto de LDB da Câmara dos Deputados recebeu o número PLC n.º 101/1993 no Senado e seu relator na Comissão de Educação foi Cid Sabóia, porém, [...] por imposição regimental, o anteprojeto de lei de Darcy Ribeiro transformou-se em referência para o relator elaborar seu substitutivo e não o anteprojeto [...] encaminhado pela Câmara (p. 192).

O anteprojeto foi modificado até se tornar Substitutivo Cid Sabóia, PL n.º 250/Senado da República, posteriormente aprovado na Comissão de Educação e encaminhado ao plenário no dia 12 de dezembro de 1994. No entanto, devido às eleições de 1994, o Poder Executivo e o Congresso Nacional foram compostos por novos atores, acarretando assim no arquivamento do referido substitutivo (ibid.).

Partindo do argumento de Brzezinski (2010), neste novo processo de tramitação o senador Darcy Ribeiro foi escolhido como relator da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). É necessário destacar que ele mesmo foi o responsável por elaborar a anteprojeto do Senado. Não obstante, o senador votou contra os dispositivos do anteprojeto da Câmara dos Deputados e do Substitutivo Cid Sabóia.

Todo esse cenário envolvido de artimanhas possibilitou a aprovação do substitutivo de Darcy Ribeiro pelo Senado Federal, já que este foi encaminhado logo em seguida para a Câmara dos Deputados enquanto proposta única e depois sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A LDB informa a necessidade da elaboração de um plano nacional de educação que estivesse em harmonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, com objetivos e metas a serem cumpridos no período de dez anos, cabendo à União a responsabilidade por enviar este plano ao Congresso Nacional. Isto pode ser visualizado no artigo 87 da LDB no qual está escrito:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

No dia 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei n.º 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, e declarou que os Estados e Municípios deveriam elaborar um plano decenal próprio em que sua proposta seria submetida à avaliação do Poder Legislativo correspondente.

O PNE 2001-2010 tinha como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Consideramos relevante destacar que, de acordo com Bonamigo e colaboradores (2011), ocorreu uma sequência de discussões ao longo do processo que envolveu o I e o II Congresso Nacional da Educação – CONED, estes, realizados nos anos de 1996 e 1997, contando com a participação efetiva de organizações sindicais, entidades educativas, alunos, profissionais da

educação e a sociedade civil organizada. Foi aprovado o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Através de forte pressão social exercida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, este plano foi apresentado à Câmara dos Deputados no dia 10 de fevereiro de 1998. No entanto, esta proposta não foi amplamente aceita e aprovada pela Câmara.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) se mobilizou para não aprovar este plano, concretizado no Projeto de Lei nº 4.155/98. Sendo assim, fez o movimento de resgatar seu próprio plano e encaminhá-lo para a Câmara, onde tramitaria como um anexo do PNE da Sociedade Brasileira com referência ao número 4.173/98.

Estes dois planos, além de terem posições contrárias de política educacional, carregavam consigo dois projetos de país. Havia de um lado um projeto considerado democrático e popular, baseado na proposta da sociedade. Do outro lado, um projeto ancorado nos interesses do capital financeiro internacional, da ideologia burguesa (VALENTE; ROMANO, 2002).

De acordo com Valente e Romano (ibid.) durante o processo de tramitação das propostas, o deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS) foi indicado como seu relator na Comissão de Educação. Ele escreveu o relatório que, na verdade, foi considerado como um substitutivo à proposta da sociedade.

A partir daí houve uma diminuição considerável na participação da sociedade no debate do Congresso. Em contrapartida, nas audiências públicas ocorridas naquele período aumentou-se o número de convites a autoridades e técnicos ligados aos posicionamentos oficiais do governo (ibid.).

Os autores (ibid.) argumentam que “O substitutivo [...] simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional), mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas” (p. 99). Além disso, apontam que a proposta aprovada pelo governo federal estava atrelada aos fundamentos da política educacional do Banco Mundial, bem como com a lógica do ajuste estrutural posto por meio do FMI.

Podemos dizer, assim, que o PNE esteve em consonância com a LDB e com os compromissos internacionais acordados pelo Brasil no que tange à educação. Um exemplo disso é o compromisso firmado na Conferência de Dakar sobre Educação para Todos. Tal conferência se trata do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, ocorrido no mês de abril de 2000, que tinha como objetivo avaliar os progressos e algumas lacunas deixadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos elaborada na Conferência de Jomtien, em 1990.

Dos acordos políticos citados acima trazemos o seguinte exemplo:

[...] a feliz coincidência do compromisso de Dakar com a aprovação do Plano Nacional de Educação que estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, oferece a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época (UNESCO, 2001, p. 4).

Em relação a este acordo, é importante salientar que não concordamos com seu posicionamento político. Pensamos que um Plano Nacional de Educação deve estar atrelado à elaboração de um Sistema Nacional de Educação, em sentido mais amplo, corroborando com as ideias de Saviani (2010) sobre o assunto. Não devemos ficar reféns de uma proposta pensada pela burguesia, é necessário defender e lutar por uma proposta que atenda os interesses da classe trabalhadora.

Retornando o debate sobre a responsabilização no setor educacional, temos a seguinte afirmação Oliveira (2004, p. 1131):

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores [...].

De acordo com a autora (ibid.), a responsabilização atribuída aos professores se dá devido ao entendimento destes serem considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema de educação e coloca que isso os leva ao constrangimento ao tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de determinados programas.

Ratificando com tais argumentos, Shiroma e Evangelista (2011) também apontam que há o discurso de ao mesmo modo em que se responsabiliza o docente pela qualidade ruim da educação lhe é delegada a tarefa de desenvolver sua boa qualidade, ou seja, o professor torna-se culpado pelo eventual fracasso do aluno diante dos testes e simultaneamente responsável pelo êxito do mesmo.

Tendo em vista a busca da qualidade na educação, houve a criação de sistemas de avaliação nos Estados Unidos, tal qualidade seria alcançada por prestações de contas baseadas em resultados. Nesses sistemas a noção é que as escolas, juntamente com seus dirigentes, passassem a serem os responsáveis pelo desempenho adquirido (FREITAS, 2013).

Entre os primeiros estados americanos a usar sistemas de avaliação, estava o Texas, terra de G. Bush onde, ainda como governador, testaram-se as “teses de responsabilização” que depois seriam incorporadas por ele, agora como presidente dos Estados Unidos, e por Rod Paige na lei de responsabilização educacional No Child Left Behind (FREITAS, 2013, p. 3).

Por qual motivo estamos nos referindo ao sistema de avaliação americano? Precisamente pelo motivo de o IDEB³⁰ ter sido implantado seguindo forte influência dessa filosofia de avaliação e, não menos diferente, temos a ONG chamada Parceiros da Educação (2010) que se apropria das ideias da política nacional americana e defende a necessidade da criação de uma lei de responsabilidade educacional. Freitas (2013) ressalta que:

Ao prestarem contas ao Ministério da Educação (MEC) sobre o uso das verbas federais as secretarias passariam a ser punidas nos casos em que se flagrar o mau uso do dinheiro. Caberia ao ministério, antes de fazer o repasse, estabelecer um conjunto de metas bastante claras sobre a aplicação dos recursos, por estado e município. A ideia é combater desvios de toda ordem, como merendas jamais servidas e licitações fraudulentas - modalidades de corrupção tão comuns no Brasil. A mesma lei poderia incluir um prêmio em dinheiro às secretarias, contemplando os resultados escolares: os estados e municípios que apresentassem progressos em sala de aula ganhariam mais verbas. Cobrar, premiar e punir com base no desempenho, seja ele financeiro, seja ele acadêmico, é um avanço notável (p. 67, grifo do autor).

Como o autor (ibid.) destaca, ainda que se aborde o assunto sobre desvios de verba, a intenção real é propor uma avaliação para medir o desempenho dos alunos em testes e caso não fosse alcançado tal desempenho, os sistemas educacionais deveriam ser punidos por eventuais fracassos.

É relevante frisar que essas punições e premiações atingem de maneira direta o trabalho do professor, como já foi exposto em momentos anteriores, visto que é nisso que se fundamentam as teses de responsabilização. Isto é, esta proposta parte da compreensão de que é possível medir o desempenho dos professores e demais profissionais ligados à educação, envolvidos no ambiente escolar, por meio dos testes aplicados aos alunos.

Conforme Freitas (ibid.), “a associação dos testes com a ideologia da responsabilização e da meritocracia coloca-os como uma ferramenta de punição ou

³⁰ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (Texto retirado da página do INEP através do link: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>).

recompensa e confunde sua função central de diagnóstico da aprendizagem do aluno e da ação do professor” (p.19).

O objetivo dos testes é controlar os atores sociais envolvidos no seio do processo educativo. Se não fossem os testes não haveria possibilidade de existência da responsabilização e da meritocracia, teses fundamentais do mercado (ibid.).

Percebe-se que esta lógica da responsabilização e da meritocracia toma a educação como mercadoria, entendendo-a enquanto mais um negócio a ser gerenciado pelo mercado apoiada em uma perspectiva empresarial, posto que em muitos setores empresariais existem bonificações por mérito a determinados funcionários que conseguem atingir algum tipo de meta estabelecida pela empresa.

É possível identificar tal lógica em um trecho de Oliveira (2011) no qual a autora aponta que

Algumas redes públicas de ensino no Brasil têm adotado políticas de remuneração aos docentes que vinculam o desempenho dos alunos a uma premiação em forma de bônus aos seus professores. Tais políticas expressam uma regulação direta sobre o trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração dos mesmos e indiretamente responsabilizando os docentes pelo desempenho dos alunos (p. 30).

Consideramos importante destacar que a escola e o setor educacional, público, não são e nem devem se enquadrar dentro dessa perspectiva empresarial, tratados como mercadoria.

Junto com essa lógica da responsabilização abrem-se possibilidades para a privatização, uma vez que ela é viabilizada pelas teorias da responsabilização e meritocracia e é tratada pelos reformadores empresariais “[...] como uma ‘justa medida’ em defesa das ‘crianças que não aprendem’, especialmente as ‘mais pobres’ e que, segundo essa visão, ‘têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas’, que podem frequentar escolas privadas” (FREITAS, 2016, p. 141).

Como resultado, defende-se a privatização da escola pública de modo que todos tenham acesso à “boa educação” que caracteriza o ensino privado, segundo o posicionamento dos reformadores empresariais (ibid.). Dessa forma, podem-se abrir precedentes para que a qualidade do ensino e o alcance das metas dos diversos testes que avaliam o aprendizado dos alunos aparentem ser mais viáveis se a educação for ofertada pelo setor privado, uma vez que, conforme o autor (ibid.) “Para os reformadores empresariais, é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz” (p. 141).

E cabe salientar o papel da meritocracia nesse processo, já que ela é um dos principais ou talvez o principal ingrediente dos testes que buscam avaliar o desempenho dos alunos. Por meio dela, pretende-se mostrar para a população que é indispensável, por questões ideológicas, efetuar o controle sobre o trabalho dos professores e demais profissionais da educação, a forma como os diretores e diretoras gerenciam a escola, além da própria ideia de privatização do ensino, das instituições escolares, tendo em vista o objetivo de atingir as metas almejáveis dos testes de larga escala (BARBOSA, 2016).

Todo esse processo de responsabilização social e do professor está atrelado às bases político-econômicas do neoliberalismo, que traz em sua essência o individualismo, em que o sujeito se torna totalmente responsável pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que para os defensores dessa ideologia, todos estão em pé de igualdade de acesso à informação que é ofertada no mundo atual e precisam estar sempre se atualizando frente às constantes mudanças do mundo do trabalho.

No próximo capítulo serão apresentados os documentos do Banco Mundial elaborados no período pós-crise de 2007/2008, buscando evidenciar quais são as formulações que estes apresentam no que tange o posicionamento do Banco frente à crise e quais tipos de reformas sugere para as políticas públicas sociais do Brasil, especialmente no que se refere à educação básica.

4 AS PRODUÇÕES TEÓRICAS DO BANCO MUNDIAL PÓS-CRISE 2007/2008

O objetivo deste capítulo é apresentar as formulações teóricas do BM no que se refere à crise de 2007/2008.

Sendo assim, o capítulo será dividido em duas partes. A primeira apresentará o Relatório Anual do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010b) e o documento Inventory of Policy Responses to the Financial and Economic Crisis (ILO AND WORLD BANK, 2012), fornecendo elementos para compreendermos as consequências que a crise pode ter causado nos posicionamentos e formulações do Banco no que se refere ao campo da educação básica dos países periféricos.

Na segunda parte, serão tratados os documentos que o BM desenvolveu após o período da crise política e econômica, com intuito de buscar informações referentes às orientações do Banco sobre a educação básica dos países periféricos que possibilitem identificar como o Banco pensa a educação para o ensino fundamental e médio. Também será feita a exposição daqueles documentos que foram produzidos após a referida crise, organizados e encaminhados diretamente para o Brasil, trazendo orientações sobre o que o país realizou neste período em relação às suas ações no campo educacional, bem como o encaminhamento de sugestões do Banco de como exercer novas ações sobre tal esfera.

4.1 CRISE DE 2007/2008 E AS NOVAS ESTRATÉGIAS DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BANCO MUNDIAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

Após o início do período da crise de 2007/2008 o Banco Mundial produziu documentos que norteariam posteriormente suas ações de financiamento aos países tomadores de empréstimos correspondendo a algumas esferas, como por exemplo, a educação, saúde, agricultura, infraestrutura, entre outras, devido aos sintomas sentidos nesta fase de recessão econômica.

O primeiro documento a ser evidenciado é o Relatório Anual de 2010. Este relatório traz informações sobre as estratégias que o Banco Mundial desenvolveu durante o ano de 2010, no período pós-crise, em que seus diretores executivos organizaram as prioridades que o Banco deveria assumir frente ao desenvolvimento econômico e também elevar seus esforços no que diz respeito ao combate da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2010b). Para além do combate à pobreza, que vem sendo defendido desde a década de 1990, há um novo elemento

que indica também o combate à corrupção, estando relacionado à eficiência da gestão pública e de seus gastos.

O foco da apresentação deste documento está no posicionamento do Banco frente à crise de 2007/2008, pois neste relatório há uma nítida inclinação em criar um “Novo Banco Mundial” para um novo mundo em curso. Tal transformação aponta o protagonismo dos assim chamados países em desenvolvimento, compreendendo-os como atores principais dessa nova etapa (ibid.).

O fato de o Banco colocar os países periféricos como personagens principais está na ideia de que estão respondendo às necessidades de carregar a economia global para fora da crise, devido à importância que têm na importação de capital e bens de serviço. A compreensão existente no documento indica que o ponto de vista do crescimento econômico para tais países é positivo.

Para combater os efeitos da crise, o BM aumentou significativamente seus empréstimos³¹. Os governos tomadores de empréstimos receberam auxílio de como deveriam gerenciar suas dívidas e, além disso, o Banco se estruturou enquanto organismo central da burguesia internacional para criar condições de enfrentar a crise financeira do sistema capitalista. Outro ponto que merece destaque é a argumentação de que o BM exerceu uma função importante no tocante à crise financeira e econômica, pois foi responsável por tirar os pobres da pobreza, além de impedir os não pobres a se tornarem como tal.

Em linhas gerais, os conteúdos presentes neste relatório, que é dividido em dois itens, apontam informações sobre as estratégias estabelecidas pelo Banco diante da crise seguindo cinco prioridades de intervenção:

[...] direcionar as pessoas de baixa renda e vulneráveis, especialmente na África Subsaariana; **criar oportunidades de crescimento; promover uma ação global coletiva; fortalecer a governança e o combate à corrupção; e preparar-se para crises.** Ao adaptar essas prioridades estratégicas às necessidades de grupos de clientes chave — países de baixa renda e países menos desenvolvidos, estados frágeis e afetados por conflitos, países de renda média, e o Mundo Árabe — o Banco Mundial busca direcionar seu apoio onde e quando ele for mais necessário (ibid., p. 10, grifo nosso).

As informações presentes nas estratégias citadas, presentes no primeiro item do relatório, versam sobre o aumento da capacidade financeira de capital do BIRD tendo em

³¹ Como exemplo, respondendo à crise política e econômica global, podemos encontrar no documento do BM que os empréstimos do Banco quadruplicaram. No momento pré-crise houve uma movimentação média de US\$ 1 bilhão no período que corresponde entre 2006 e 2008, mas, logo após, no ápice da crise, ocorreram empréstimos no valor de US\$ 8 bilhões nas operações de proteção social, sendo que a metade desse valor foi executada em 2009 e a outra metade em 2010 (ibid.).

vista a preparação para um novo período de crise, uma vez que o próprio BIRD, devido ao seu acúmulo de capital consolidado antes da crise, permitiu que a instituição destinasse muitos empréstimos aos clientes quando eles mais precisaram e por este motivo tratam com relevância o crescimento de sua capacidade total de capital.

Outro aspecto é a defesa pela modernização dos serviços do BM com o intuito de melhorar seus serviços internos, aumentando a transparência e a governança, intensificando a responsabilização e orientação por resultados, características fortes do banco. Nas proposições do BM, a referida transparência se daria pela abertura do acesso ao seu banco de dados que, por sua vez, seria de caráter público e parte da intenção de oportunizar que jornalistas, pesquisadores e demais pessoas da sociedade tenham acesso a tais informações. No entanto, alguns dados exclusivos não seriam disponibilizados (ibid.).

No tocante ao combate da crise, o BM também direcionaria seus investimentos aos setores da agricultura e em questões que envolvem as mudanças climáticas. Isto se justifica pelo fato da crise econômica desencadear uma crise de produção e de preço dos alimentos, podendo então causar o aumento da desnutrição e da pobreza de milhares de pessoas, principalmente daquelas dos países periféricos. Dessa forma, o Banco iria se prontificar a financiar programas de produção de alimentos e de combate à fome e pobreza.

Os investimentos também estariam direcionados às políticas de desenvolvimento econômico e em relação às mudanças climáticas, uma vez que o Banco destinaria seus recursos em tecnologias e programas buscando uma maior preservação do meio ambiente, apoiando assim o que chamam de gestão de riscos climáticos, compreendendo que os países periféricos são aqueles que mais precisam de ajuda por terem menores condições em lidar com os efeitos das alterações do clima (ibid.). Entretanto, não são propostas radicais e alternativas à produção e consumo de combustíveis fósseis, por exemplo.

Há também uma preocupação com a qualidade da educação. O documento sinaliza uma maior ênfase de novos projetos³² neste setor, em torno de um quarto deles enfatizam o ensino fundamental e a educação profissional, pois para o BM isso poderia fazer com que a educação pudesse desenvolver competências essenciais correspondentes às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho (ibid.).

O objetivo em focar maiores esforços na educação está atrelado ao pensamento de que ela é o melhor caminho para enfrentamento da crise e as pessoas precisam ter uma formação

³² Dentre os projetos que obedece à nova estratégia educacional do BM para a próxima década, temos o documento “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.” que será analisado no item 3.2 deste capítulo.

capaz de prepará-las a conviver com os momentos de crise, além de contribuir com a promoção de melhorias da governança, responsabilização, eficácia operacional e do combate à pobreza (ibid.).

No tocante à saúde, nutrição e proteção social, o BM também traz ponderações e aponta a importância de seus investimentos nestes setores como forma de combater os efeitos gerados pela crise, destinando assim empréstimos aos países mais afetados para que possam ter os recursos básicos garantidos.

No segundo item deste documento, há informações sobre as ações e assistências do BM em determinados países que trazem especificidades das necessidades de cada região do mundo caracterizada pelo Banco. São elas: África; Leste Asiático e Pacífico; Europa e Ásia Central; América Latina e Caribe; Oriente Médio e Norte da África; Sul da África.

As características das assistências do BM em cada uma dessas regiões estão relacionadas a desastres naturais, apoio ao crescimento inclusivo, investimento em eficiência energética, crescimento sustentável, apoio a produção agrícola, preocupação com aumento do desemprego, entre outros (ibid.).

A única parte que toca no assunto educacional é aquela referente à América Latina e Caribe, mas trata-se de um empreendimento, nos dizeres do BM, direcionado ao desenvolvimento de projetos para a primeira infância não trazendo maiores formulações sistematizadas sobre o assunto.

O segundo documento a ser descrito é o relatório chamado **Inventory of Policy Responses to the Financial and Economic Crisis**. A produção deste documento foi iniciada a partir de discussões realizadas no G20, em abril de 2009, em que este grupo fez um pedido à OIT para elaborar um inventário e avaliações sobre os efeitos da crise financeira de 2007/2008.

Através dessa primeira tentativa de avaliar os impactos da crise e a busca de soluções para ela, no ano de 2010, a OIT e o Banco Mundial juntaram forças para realizar pesquisas que tinham como mote a descoberta de respostas políticas à crise. Tal movimento aconteceu devido ao grande aumento do número do desemprego global, da pobreza e desigualdades sociais.

De acordo com o relatório, propor este inventário com base na avaliação dos impactos da crise e construir um banco de dados sobre as políticas criadas é importante para que o Banco e a OIT pudessem conhecer os mecanismos que determinados países utilizaram para enfrentar este momento conturbado, como forma de identificar quais foram as ações mais

bem-sucedidas e, a partir delas, reconhecer quais seriam as características dos pacotes que os governos criaram como medida de combate à crise.

O objetivo desse relatório é fazer um balanço das respostas políticas realizadas durante a crise econômica e financeira em questão, com o intuito de sugerir ações políticas para determinadas áreas como forma de aprimorar a capacidade das instituições para combater futuras turbulências.

Consideramos relevante trazer essas breves informações sobre este relatório para podermos ter uma visão de que o BM se articulou para criar mecanismos e políticas de combate à crise econômica mundial. Tais formulações foram desenvolvidas no campo das políticas sociais; promoção de mão de obra; proteção social; normas trabalhistas, entre outras (ILO AND WORLD BANK, 2012), acompanhando a visão que o Banco defende sobre cada um desses assuntos, ou seja, a favor dos ideais da burguesia internacional que visam orientar reformas nos países parceiros como forma de retomar o crescimento da taxa de lucro, causando dependência financeira dos países periféricos.

Na esfera das políticas fiscais, as pesquisas realizadas demonstram que nos 77 países³³ pesquisados houve estímulo fiscal para enfrentar a crise, uma minoria destes utilizou políticas de austeridade. A maneira predominantemente utilizada foi o crescimento dos cortes de despesas, entretanto, os países ricos dependiam majoritariamente de impostos e os países periféricos se apoiariam mais no aumento dos cortes das despesas (ibid.).

Em relação às políticas de promoção de mão de obra, a pesquisa realizada pelo BM mostrou que a maioria dos países participantes se apoiou na criação de novos postos de trabalho. Estes países concentraram-se na criação direta de empregos, maior acesso ao crédito, maior subsídio aos empregadores visando a manutenção dos empregos existentes, assistência a pequenas e médias empresas (ibid.). No entanto, correspondendo à sua posição na divisão internacional do trabalho, alguns destes países utilizaram cortes de salários para aumentar a demanda de mão de obra.

Durante o período de crise foram usados subsídios salariais com a intenção de estimular a demanda de produção e também propor incentivos para o trabalhador ter condições de retornar ao emprego. Mas tais subsídios, principalmente nos países europeus, eram concedidos especialmente através da diminuição das contribuições da previdência social.

³³ No documento não há referência sobre quais são todos estes países que construíram propostas de políticas de combate à crise.

Este documento aponta que alguns destes países adotaram programas de seguridade social e outros optaram pela austeridade. Tais ações se dariam por meio de investimentos e cortes no salário, obras públicas, reformas na previdência social, entre outras. Importante destacar o exemplo indicado pelo documento em relação à assistência social, quando trata do uso do Programa Bolsa Família no Brasil para lidar com as dificuldades econômicas que a crise trouxe ao país.

Todos estes aspectos elencados na pesquisa realizada pelo BM também possuem relação com as normas trabalhistas dos países. O documento aponta que, devido à crise, muitas empresas poderiam ter dificuldades em cumprir com os regulamentos trabalhistas e os governos poderiam ser impossibilitados de fiscalizar com maior eficiência tais atos devido às restrições orçamentárias deste período.

Mas também há o argumento de que tal momento de crise também poderia trazer pontos positivos ao trabalho e isto estaria atrelado às questões flexíveis do mercado. As empresas dos países pesquisados indicaram o incentivo e oportunidades de formação de habilidades através de treinamento buscando aprimorar a formação profissional de seus trabalhadores e também das pessoas que estão desempregadas.

Apesar de este documento trazer importantes contribuições sobre possíveis mecanismos para enfrentar a crise, no que diz respeito ao campo educacional não há maiores conhecimentos sobre qual seria o papel da educação perante o processo de combate à crise econômica mundial, apenas traz pequenas informações de percentuais de investimentos realizados por alguns países participantes de sua pesquisa e, dessa forma, impossibilita o aprofundamento dessa discussão no âmbito da educação básica.

Nos próximos parágrafos apresentaremos os documentos do BM que trazem formulações direcionadas ao setor da educação básica dos países periféricos, buscando identificar quais são as principais propostas para o ensino fundamental e médio após a crise de 2007/2008.

Antes de adentrar na exposição que se pretende fazer, é importante sinalizar que em alguns relatórios anuais do BM³⁴ é possível identificar os principais focos que são dados à educação básica. Apesar de esses relatórios apresentarem características de demandas específicas para cada região continental do mundo, bem como diferenças das indicações de direção de seus países, parece haver elementos em comum quando se trata de orientações financeiras e de políticas sociais para os países periféricos.

³⁴ Relatório Anual do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2010b; 2011; 2013; 2014; 2017; 2018).

O que pode ser visto em comum com os relatórios anuais citados é que eles carregam discussões sobre a importância do combate à pobreza, do investimento em capital humano, da eficácia na governança e principalmente da questão que trata da “aprendizagem para todos”, sendo que esta última esboça receber maior relevância nestes documentos. Essas discussões voltadas para o campo da educação aparentam acompanhar os objetivos do BM no pós-crise.

Desde a crise de 2007/2008, o Banco vem construindo propostas educacionais para os países da periferia e dentro de sua perspectiva, já que, em sua visão, estes ainda não alcançaram níveis de desenvolvimento dos países do centro capitalista. Tais formulações correspondem às demandas de produtividade e crescimento econômico e, para tal, é necessário desenvolver a força de trabalho, ou seja, formar as pessoas, investindo em capital humano, de modo que estas possam adquirir habilidades e competências para conseguir concorrer às oportunidades de emprego que estão à disposição no mercado.

Sendo assim, começaremos a tratar daqueles documentos desenvolvidos pelo BM e que trazem consigo elementos sobre a visão de educação no qual o Banco vem se apoiando após a crise, buscando identificar as principais questões e objetivos que envolvem a proposta de educação básica (universal) para as nações periféricas. Portanto, formulações que se referem ao ensino fundamental e médio.

Um dos documentos que pretendemos exibir neste tópico chama-se **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento** (BANCO MUNDIAL, 2011). Trata-se de um documento construído por membros da Diretoria do Setor da Educação, voltado para os países periféricos. Esta estratégia do BM está atrelada ao alcance da “Educação Para Todos”, denominada “Estratégia 2020”, devendo ser alcançada no período de 10 anos.

Esta estratégia para a educação apoia e implementa as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial – ter os pobres e vulneráveis como objectivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direcções pós-crise (ibid., p. 3).

As ideias dessa proposta têm como objetivo central compreender a educação, a aprendizagem como fator fundamental para o crescimento e desenvolvimento econômico dos países periféricos, bem como o combate à pobreza. Isso se daria por intermédio do conhecimento e qualificações que as pessoas obtêm e não se limita à quantidade de tempo que elas passam na escola.

Neste documento, mostra-se que os níveis de desemprego seriam reflexos da incapacidade dos sistemas educacionais em formar os jovens com as devidas competências que o mercado de trabalho compreende como adequadas. Essas ideias estão relacionadas com uma formação baseada em uma aprendizagem aligeirada e de maior eficiência na gestão dos sistemas de educação (ibid.).

A proposta educacional presente neste documento está assentada no desenvolvimento de competências, sendo utilizado como meio de avaliação do processo de ensino e aprendizagem os testes de larga escala e tendo como maior expoente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mais conhecido como PISA³⁵, instrumento criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ao trazer a tônica da educação como remédio para os males da classe burguesa e como forma de resolver os problemas da crise do capitalismo contemporâneo, é necessário para o Banco apontar que o desenvolvimento econômico almejado está atrelado ao setor privado, já que no próprio documento temos escrito que “A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento [...] é também um investimento estratégico no desenvolvimento [...] e ao crescimento do sector privado” (p. 1).

Atualizando os ideais defendidos pelo BM na década de 1990, ou seja, de universalizar o acesso à educação básica aos países da periferia, este documento direciona a questão da aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências para a pessoa obter maiores condições de inserção no mercado de trabalho³⁶. Apesar do sucesso obtido com a universalização da educação, de acordo com a visão do documento, faz-se necessário uma maior atenção na difícil tarefa de melhorar a qualidade da educação por meio da aceleração da aprendizagem.

Para alcançar tal desafio seriam necessárias algumas mudanças, dentre elas está o crescimento do número de novos países de renda média em tornar mais forte a vontade de diversas nações aumentarem sua competitividade por intermédio da elaboração de novas forças de trabalho. A outra modificação, que diz respeito ao campo do desenvolvimento tecnológico, informa que os avanços obtidos nas tecnologias de informação (TICs) estão se tornando responsáveis por alterar o perfil dos empregos dispostos no mercado de trabalho e, também, ofertam possibilidades das pessoas terem uma aprendizagem acelerada, além de aprimorar a gestão dos sistemas de educação (ibid.).

³⁵ Seu nome oficial é Programme for International Student Assessment, por isso a abreviação PISA.

³⁶ Neste documento não há menção direta do que seja esse mercado de trabalho, no entanto, nos parece que corresponde às diversas realidades de trabalho presentes nos países, onde se leva em consideração as suas posições na divisão internacional do trabalho.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (ibid., p. 3).

Dessa forma, o documento aponta que há a necessidade de se oportunizar uma proposta de formação humana, por meio da educação, que atenderia às demandas que o avanço tecnológico exerce. No entanto, percebe-se que tal demanda de formação acompanha o momento de reestruturação do capitalismo devido à crise de 2007/2008.

O documento traz informações sobre os pontos essenciais para educação do Grupo do Banco. São eles: 1) investir cedo; 2) investir com inteligência; 3) investir em todos. O primeiro trata-se da ideia de investir e dar suporte educacional e de saúde para as crianças antes mesmo dos 6 ou 7 anos de idade. Isso faz com que os alunos aprendam as competências fundamentais nesse período da infância, possibilitando assim uma vida longa de aprendizagem. O segundo ponto está atrelado aos investimentos realizados na educação, que devem ser feitos de maneira hábil e ancorados em experiências que já comprovaram contribuir para a aprendizagem. O terceiro corresponde à aprendizagem para todos, garantindo que os mais talentosos, os privilegiados e demais estudantes possam ter acesso ao saber e às competências de que necessitam (ibid.).

Como forma de atingir a aprendizagem para todos, o BM empenha-se nas estratégias de reformar os sistemas de educação em nível nacional e também criar uma estrutura de conhecimentos, considerados por ele de alta qualidade, para almejar reformas educacionais em nível mundial.

De acordo com o documento, o BM irá conduzir suas ações às reformas dos sistemas educacionais correspondendo ao nível de cada país.

[...] “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores (p. 5).

Ainda sobre o sistema educacional, este deve estar acompanhando de regras, devendo desenvolver políticas de responsabilização e mecanismos de financiamento que o sustentam. O documento defende que para haver a melhora do sistema educacional seria necessária a

garantia de que os recursos fossem utilizados de maneira mais eficiente e, assim, contribuir com a aceleração da aprendizagem dos alunos. Essa nova estratégia está centrada na responsabilização e nos resultados como forma de proporcionar recursos financeiros.

Se tratando da base de conhecimentos que será desenvolvida, em nível regional e mundial, o Banco pretende melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo por meio do investimento em avaliações, medição de impactos, investigação da aprendizagem e das competências. Dessa forma, o BM argumenta pretender ajudar os países parceiros a acharem caminhos para responder às questões que envolvem as reformas no campo educacional (ibid.).

Todos os elementos tratados até o momento envolvendo a avaliação de desempenho, responsabilização por resultados, mecanismos de financiamento, desenvolvimento de competências, entre outros, estão atrelados à aprendizagem para todos e, além disso, fazem parte de uma base de conhecimentos que o Banco tem interesse em desenvolver para poder analisar quais foram as experiências mais bem-sucedidas e tomá-las como base para os demais países parceiros, uma vez que “um melhor conhecimento dos pontos fortes e fracos dos vários sistemas educacionais permitirá ao Grupo Banco Mundial atender de forma mais eficaz às necessidades dos países parceiros” (p. 7).

Como forma de colocar em prática as ideias contidas no documento, o BM pretende assegurar as seguintes questões:

[...] geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas [...] Para criar conhecimento sobre reformas e intervenções na educação, o Banco fornecerá: avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objectivos que abranjam as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipa; e avaliações de impacto e outro trabalho analítico que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações (p. 8).

Há uma importância dada ao intercâmbio de conhecimentos entre os países parceiros do Banco, isso faz com que essa organização multilateral consiga avaliar e direcionar seu apoio técnico e financeiro aos países caso estes consigam atingir os padrões almejados de promoção dos objetivos de aprendizagem correspondentes às especificidades de cada região. Além disso, os financiamentos do Banco seriam realizados a partir dos resultados obtidos no setor educacional, especialmente na questão da aprendizagem, fazendo parte da defesa do BM pela eficácia de utilização dos recursos financeiros (ibid.).

O Banco considera que a responsabilização é uma das ferramentas essenciais presentes na visão de sistema de educação em que se apoia. Isso faz com que ele faça uso de indicadores de desempenho, de impacto e de resultados para poder avaliar o quanto suas estratégias poderiam ser bem-sucedidas ou não.

De acordo com seu documento, o Banco utilizaria indicadores de desempenho naquelas regiões onde tem maior controle direto; no que tange os indicadores de resultados. Estes dependerão da progressão da relação entre o BM e os países parceiros; já os indicadores de impacto serão responsáveis por fiscalizar o desenvolvimento dos objetivos finais presentes na estratégia para a educação (ibid.).

Diante do exposto, o documento enfatiza o aumento nos resultados de aprendizagem. Para lograr tal êxito orienta percorrer o caminho das propostas apresentadas nos parágrafos anteriores e como forma de conseguir alcançar reformas bem-sucedidas, informa que é necessária a participação de professores, alunos e sociedade civil, tendo em vista a importância do setor privado nesse processo. Assim, com todo esse esforço, considera que “[...] quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam” (p. 9).

Dando continuidade à exposição, temos outro documento com foco na aceleração da aprendizagem dos alunos. Trata-se do **Informe Sobre el Desarrollo Mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación** (BANCO MUNDIAL, 2018a). Todos os anos o Banco Mundial produz este relatório indicando a questão fundamental para o crescimento econômico. No ano de 2018 foi a primeira vez em que o BM dedicou este relatório especialmente à educação.

No documento há argumentos de que um número grande de estudantes de países de baixa renda e renda média³⁷, termos utilizados pelo Banco, acabam lidando com o menor número de oportunidades de emprego e salários baixos, indicando que essa realidade poderia prolongar ao longo de suas vidas. Isso ocorreria pelo fato de a educação básica ofertada pelas escolas de ensino fundamental e médio não estariam educando seus alunos de maneira correta, fazendo com que eles se tornem bem-sucedidos na vida (ibid.).

Nesta formulação do Banco, a maneira ideal de educação defendida não deveria ser somente por meio da escolarização, pois, para escolarizar, seria necessário ocorrer a aprendizagem, sem a qual os alunos estarão marcados para viver na pobreza, além de serem excluídos da sociedade.

³⁷ Estes termos são utilizados pelo Banco Mundial, no presente documento, para fazer referência aos países periféricos e semiperiféricos presentes na divisão internacional do trabalho.

No documento, a aprendizagem e a aquisição de habilidades são consideradas extremamente importantes, pois são elas que poderão trazer rentabilidade e seriam responsáveis pela produção de capital humano que, por sua vez, contribui no desenvolvimento econômico dos países.

Na perspectiva do BM, as crianças pobres são aquelas que mais necessitam de uma boa educação para poderem viver uma vida com melhores condições. Os locais em que a aprendizagem é defasada e os resultados são inferiores, geralmente pertencem às localidades mais pobres. Isso faz parte do que o Banco chama de crise moral e econômica, que também inclui o aumento da quantidade de alunos que não frequentam a escola (ibid.).

La crisis del aprendizaje es una crisis moral. Un sistema educativo incluyente se traduce en libertad individual y bienestar social. En el caso de las personas, fomenta el empleo, incrementa el ingreso, mejora la salud y reduce la pobreza. A nivel social, la educación de calidad impulsa el crecimiento económico de largo plazo, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social. Sin embargo, estos beneficios dependen en gran medida del aprendizaje. La escolarización sin aprendizaje no es solo una oportunidad desaprovechada, sino también una gran injusticia: los niños de hogares marginados son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida (p. 3).

Neste documento o BM formulou elementos que explicam as principais dimensões da crise de aprendizagem e também propôs intervenções para o seu enfrentamento.

A primeira dimensão da crise perpassa pelos resultados de aprendizagem. Estudos apontam que o aluno considerado mediano, de países de baixa renda, nos termos do Banco, tem seu desempenho acerca de 95% abaixo daqueles alunos provenientes de países de renda alta. Além do mais, aponta que diversos estudantes de países de renda média, que têm um bom desempenho nas avaliações de larga escala, com notas de cortes altas, não conseguiriam apresentar o mesmo naqueles países ditos ricos, já que as notas adquiridas por eles se enquadrariam apenas no ponto de corte inferior desses países (ibid.).

Na concepção do BM, ocorre também uma grande desigualdade política e financeira nesse processo. As crianças mais pobres, com condições precárias de saúde, de educação e econômica provavelmente não conseguiriam ter as mesmas condições daquelas crianças que têm todas essas prioridades atendidas com qualidade e, dessa forma, essa realidade acaba refletindo na porcentagem de aumento da desigualdade de desempenho da aprendizagem.

A segunda dimensão da crise de aprendizagem está no seio de suas causas imediatas. Estas causas dizem respeito à cisão nas relações estabelecidas entre o ensino e a aprendizagem. Há quatro maneiras relevantes capazes de explicar tal divisão. A primeira delas é que as crianças não estão preparadas para a aprendizagem, isso tem relação com as

condições precárias de saúde, alimentação, baixa aquisição econômica dos pais. Isso faz com que as crianças pobres tenham sua aprendizagem desenvolvida de maneira mais lenta que as crianças mais ricas. Tais tipos de desigualdades contribuiriam no aumento das dificuldades em se alcançar os resultados de aprendizagem (ibid.).

Outra maneira está atrelada aos professores. Estes são vistos como os principais responsáveis pela crise de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, são considerados ineficientes, já que sua formação acadêmica não dispõe de habilidades ou motivações que contribuiriam para a eficácia do ensino, da aprendizagem.

As outras duas formas que contribuiriam com a divisão citada acima estão na má utilização dos recursos financeiros e materiais, bem como na má gestão e governança das escolas, fazendo com que a qualidade da educação não seja alcançada, já que não ocorre uma liderança eficaz sobre o papel da direção escolar nas relações com professores para ajudá-los a solucionar problemas, além de geralmente não priorizar a aprendizagem que deve ser alcançada por meio do estabelecimento de metas.

Se tratando da terceira dimensão da crise de aprendizagem, estão presentes questões sistêmicas mais complexas. A dificuldade em se atingir com eficiência os objetivos de aprendizagem está nos desafios técnicos e políticos. No que diz respeito aos sujeitos políticos nesse processo, muitas vezes tomam decisões que favorecem interesses particulares envolvendo a si mesmo e também a determinados grupos (ibid.).

Os professores também são citados. No documento, mencionam os docentes no sentido destes se preocuparem em defender seus cargos e salários, esquecendo-se do fator principal que seria o da aprendizagem. Segundo as assertivas do relatório

Los docentes y otros profesionales de la educación, incluso cuando están motivados por un sentido de misión, también pueden luchar por **mantener la seguridad en el empleo y proteger sus ingresos**. Nada de esto significa que a los actores en el ámbito de la educación no les interese el aprendizaje, sino más bien que los intereses en pugna pueden pesar más que los intereses alineados en torno al aprendizaje [...] (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 13, grifo nosso).

Outro aspecto relevante em relação aos professores é a compreensão de que estes poderiam prejudicar a aprendizagem, isto pode ser identificado na seguinte afirmação, “[...] a menudo los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas” (ibid., p. 10).

Há também a menção do setor privado que fornecem serviços para a educação. Este último pode estar mais preocupado com a aquisição de lucros do que com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (ibid.).

De acordo com as afirmações do documento, considera-se que diversos sistemas de ensino se enganam e ficam reféns dos baixos índices de aprendizagem que atingem, fazendo com que a desigualdade aumente e também que a responsabilização pelos resultados fique abaixo do esperado.

Existe uma preocupação do BM criar elementos capazes de combater a crise de aprendizagem. Sendo assim, este organismo traz neste documento orientações aos países periféricos com o intuito de direcionar as principais estratégias para lidar com a crise.

Para que os países consigam avançar é necessário que a avaliação sobre a aprendizagem seja tratada de maneira mais severa, utilizando-a como um indicador de resultados nos sistemas educacionais. O comprometimento com a aprendizagem para todos envolve executar concretamente algumas estratégias adicionais que pertencem às ideias que fundamentam as reformas educacionais exitosas (ibid.).

São elas:

- *Aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible.* Medir mejor el aprendizaje y mejorar su seguimiento; utilizar esos resultados para orientar las medidas que deban adoptarse.
- *Bazar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes.* Utilizar la evidencia para orientar la innovación y la práctica.
- *Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje.* Abordar los obstáculos técnicos y políticos que impiden el aprendizaje a escala (p. 16, grifo do autor).

Tais estratégias são encaradas como sendo interdependentes, elas juntas poderão ser capazes de desenvolver transformações consideradas positivas pelo BM.

Sobre a avaliação da aprendizagem, o documento prevê que deverá haver avaliações para mensurar os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos em que estas deveriam ser elaboradas de modo bem organizado e, assim, os professores teriam maiores possibilidades de ensinar aos alunos as habilidades que precisariam ser desenvolvidas por eles. Além disso, as avaliações são uma ferramenta importante na melhoria do gerenciamento do sistema escolar e faz com que a sociedade tenha seus olhos focados nos objetivos de aprendizagem. Tais propostas são consideradas importantes pelo fato de disponibilizarem informações sobre quais políticas poderão ser implementadas e qual delas será mais favorável ao progresso.

Mas, a avaliação sozinha não poderia obter o sucesso desejado sobre as questões que envolvem a aprendizagem e seus resultados.

Estas mediciones del aprendizaje nunca serán, ni deberían ser, la única guía para lograr el progreso em materia de educación. Los sistemas educativos deberían contar con mecanismos que permitan seguir de cerca los avances hacia los objetivos que se fijan para sí mismos y para los estudiantes, y no solo el aprendizaje. Además, deberían identificar los factores decisivos que impulsan el aprendizaje, como la preparación de los estudiantes, las competencias de los docentes, la calidad de la gestión de las escuelas, y el nivel y la equidad del financiamiento. Pero los indicadores de aprendizaje son un punto de partida esencial para mejorar los sistemas rezagados (p. 16).

É importante destacar que essas avaliações envolvem tanto aquelas de nível nacional como também aquelas de nível internacional,

“[...] para utilizar adecuadamente los indicadores y mejorar así el aprendizaje en todo el sistema, es preciso contar con diversos tipos de evaluación que permitan a los educadores y a los responsables de las políticas elegir la combinación adecuada de enfoques pedagógicos, programas y políticas” (p. 17).

As avaliações nacionais carregam sua importância no processo, no entanto, percebe-se que as avaliações internacionais têm um peso de influência maior já que “[...] Permiten evaluar comparativamente el desempeño de los países y verificar la información que surge de las evaluaciones nacionales” (p. 18).

Se tratando da dimensão política, tais avaliações podem se tornar instrumentos de grande poder. Isso se dá pelo fato de, na perspectiva do BM, os líderes dos diversos países terem bastante preocupação com a competitividade e a produtividade dentro do plano nacional, além de oportunizarem comparações em nível internacional capazes de fornecer maior compreensão em relação à posição de atraso que um país pode ter em relação a outro no que diz respeito à criação de capital humano.

O documento aponta as “evidências” que mostram o quanto foram produzidos conhecimentos responsáveis pela forma como os estudantes aprendem com mais eficiência. Tais evidências são encontradas em modos de trabalhos inovadores desenvolvidos por educadores ditos capacitados e também através do desenvolvimento de estudos e pesquisas da neurociência.

Nele, há a defesa a favor da evolução que a neurociência obteve nos últimos vinte anos, oferecendo assim esclarecimentos em torno do modo que as crianças aprendem³⁸, além de o trabalho neste campo estar mostrando o quanto é relevante, nos primeiros anos de vida das crianças, por contribuir com o desenvolvimento cerebral delas³⁹. Também ocorrem de modo simultâneo ações nas escolas e sistemas de ensino que estão se atualizando de determinadas maneiras, por meio de propostas pedagógicas inovadoras que se apropriam de novas tecnologias capazes de melhorar o desempenho do ensino e da aprendizagem (ibid.).

La neurociencia cognitiva ha evolucionado considerablemente durante las dos últimas décadas, proporcionando información valiosa sobre como aprenden los niños⁶⁷. El trabajo realizado en ese campo ha revelado la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo del cerebro del niño⁶⁸. Al mismo tiempo, las escuelas y los sistemas de todo el mundo han innovado de muchas formas: aplicando enfoques pedagógicos novedosos, utilizando nuevas tecnologías para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, o exigiendo una mayor rendición de cuentas a varios actores del sistema y, en algunos casos, dotándolos de mayor autonomía. La cantidad de evaluaciones sistemáticas orientadas a determinar si dichas intervenciones han mejorado el aprendizaje aumentó más de 10 veces al pasar de apenas 19 en el año 2000 a 299 en 2016⁶⁹ (p. 20).

Para atingir os objetivos de aprendizagem e fazer com que as escolas e sistemas escolares executem seu funcionamento de forma mais correta, seria preciso que os países utilizassem as informações contidas nas evidências comprovadas. Segue um exemplo sobre tais evidências contido nas informações do documento:

En muchos casos, las intervenciones permitieron mejorar los resultados de aprendizaje. Los logros obtenidos gracias a intervenciones eficaces se traducen em más años de escolarización, mayores ingresos y menos pobreza. En el caso de un grupo de niños jamaquinos de entre 9 y 24 meses que presentaban retraso en el crecimiento, un programa orientado a mejorar el desarrollo cognitivo y socioemocional generó resultados muy positivos 20 años más tarde: tasas de delitos más bajas, mejor salud mental e ingresos un 25 % más elevados que los de quienes no habían participado del programa⁷⁰. Los programas destinados a mejorar la pedagogía han tenido un impacto mayor que el equivalente de medio año de escolarización suplementaria y un aumento del 8 % del valor actual descontado de los ingresos de toda la vida⁷¹. Por ello, si bien la crisis del aprendizaje resulta difícil de abordar, el hecho de que mediante determinadas intervenciones el aprendizaje puede mejorarse sugiere el camino a seguir (p. 20).

³⁸ Sobre o assunto, o BM se baseia nas respectivas referências: 1) De Smedt, Bert (2014), “Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction” . 2) Insel, Thomas R., and Story C. Landis (2013), “Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimh and Ninds.”. 3) Kuhl, Patricia K. (2010), “Brain Mechanisms in Early Language Acquisition.”.

³⁹ Evidências do BM baseadas em Dua, Tarun, Mark Tomlinson, Elizabeth Tablante, Pia Britto, Aisha Yousfzai, Bernadette Daelmans, and Gary L. Darmstadt (2016). “Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in the Sustainable Development Era.”.

As ações práticas para tal, segundo este documento do BM, perpassam pela melhora da qualificação dos professores, buscando atrair aqueles mais capacitados e motivados; ter alunos mais preparados, oferecendo atendimento nutricional a eles de modo a contribuir em seu desenvolvimento cerebral, além de receberem estímulos maiores na primeira infância; e por último, os recursos tecnológicos e a gestão escolar devem estar especialmente direcionados ao ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem (ibid.). Tais informações podem ser identificadas nos seguintes trechos:

- Garantizar el desarrollo pleno de los niños a través de la nutrición, la estimulación y el cuidado durante la primera infancia (p. 21).
- Diseñar la capacitación docente de manera tal que apunte a la enseñanza individualizada y se repita, con sesiones orientativas de seguimiento, por lo general referidas a una técnica pedagógica específica. Este enfoque contrasta fuertemente con gran parte del desarrollo profesional que actualmente se ofrece a los docentes en una variedad de países. En Estados Unidos, un equipo de expertos em capacitación docente calificó el desarrollo profesional de “fragmentado, miope y, a menudo, carente de sentido”⁹⁰. En África al sur del Sahara, la capacitación de los docentes suele ser demasiado corta para ser eficaz y demasiado deficiente para marcar la diferencia⁹¹. Por el contrario, algunos programas de África y Asia meridional que brindaban orientación a largo plazo generaron importantes logros en el aprendizaje⁹² (p. 22).
- Proporcionar insumos adicionales, como nuevas tecnologías, de manera complementaria y no sustitutiva de los docentes⁹⁷. El aprendizaje mejoró en el marco de un programa de aprendizaje con ayuda de computadoras de Gujarat (India), cuando se sumó al tiempo de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el caso de los estudiantes de desempeño⁹⁸ (p. 23).
- Centrar las reformas de la gestión y gobernanza de las escuelas en la mejora de la interacción entre docentes y estudiantes. La capacitación de los directores de las escuelas en la forma de mejorar esa interacción [...] há ejercido un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes¹⁰⁶ [...] (p. 23).

A terceira intervenção diz respeito ao alinhamento dos diversos atores sociais em direção ao funcionamento do sistema escolar focado na aprendizagem. Nas formulações do documento, a questão é mobilizar todas as pessoas e grupos envolvidos a criar parcerias políticas voltadas para a aquisição de incentivos que serão destinados à aprendizagem para todos. Além disso, há o argumento da utilização de abordagens pedagógicas inovadoras e com fácil adaptação com intuito de saber quais delas poderiam ter respostas mais favoráveis diante da realidade vivida de cada região.

O documento sinaliza que para que todo este esforço seja recompensado, a educação serviria como mola propulsora do desenvolvimento econômico, sendo ferramenta capaz de curar todos os males da sociedade capitalista, mas, para isto, deverá ser ofertada com

qualidade. Além disso, ofertaria maiores oportunidade de emprego, renda e reduziria a pobreza.

Outra contribuição que a educação poderia exercer é para a sociedade de modo geral, ou seja, para os diversos países, já que possibilitaria promover o campo das inovações tecnológicas, estimular o crescimento econômico e também cooperar com o fortalecimento e desenvolvimento da coesão social (ibid.).

Ao final do documento reforçam-se as ideias de que não basta focar apenas no acesso à educação, mas é fundamental que a maior importância seja voltada para a aprendizagem. É por meio dela que as pessoas teriam oportunidade de adquirir habilidades responsáveis para oportunizar o desenvolvimento de aptidões para o trabalho e também para a vida.

A hora es el momento de hacer realidad la promesa de la educación **acelerando el aprendizaje**. Una educación real, que aliente el aprendizaje, es un instrumento para promover tanto la prosperidade compartida como el fin de la pobreza. Ese tipo de educación beneficiará a muchos: niños y familias cuya experiencia positiva de escolarización restablezca su confianza en el Gobierno y la sociedad, en lugar de socavarla; **jóvenes con las habilidades que buscan los empleadores**; docentes que puedan responder a su vocación profesional en lugar de hacerlo a las demandas políticas; trabajadores adultos que hayan aprendido la manera de aprender, preparándolos para cambios económicos y sociales imprevisibles; y **ciudadanos que tengan los valores y las capacidades de raciocinio necesarios para contribuir a la vida cívica y a la cohesión social** (p. 27, grifo noso).

No próximo ponto analisamos os documentos que o BM formulou no período pós-crise em que podemos encontrar as orientações que foram trazidas para as políticas de educação básica do Brasil.

4.2 OS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL DIRECIONADOS PARA O BRASIL: EDUCAÇÃO BÁSICA E REFORMAS EM BUSCA DO CRESCIMENTO ECONÔMICO

Neste tópico serão apresentadas as ideias consideradas mais importantes do documento **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**⁴⁰, elaborado pelo BM em 2010. Neste documento podemos observar que é feita uma descrição das mudanças ocorridas no Brasil, no campo educacional, entre os anos de 1995 e 2010.

Primeiramente, cabe ressaltar a seguinte passagem:

⁴⁰ O título traduzido para o português significa “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”.

Realizando uma avaliação comparativa do desempenho atual da educação e identificando as questões-chaves no Brasil, o estudo foi concebido como um recurso que poderá ser utilizado pela nova administração federal para definir prioridades para a educação nos próximos 4 anos. Mas, o estudo também analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos (BANCO MUNDIAL, 2010a, p. 2).

O trecho acima chama atenção e nos faz concordar com os apontamentos de Mota Júnior e Maués (2014) quando os autores dizem que para além da descrição das mudanças ocorridas na educação brasileira e de exaltar as reformas que aconteceram no campo educacional do país nos últimos governos⁴¹, o BM traz sua motivação política no sentido de dar continuidade às suas orientações nas políticas educacionais do país e, assim, conservar os interesses da classe burguesa em sua proposta padronizada de educação e sociedade, envolvendo também os demais países do mundo.

É possível identificar no documento que a educação básica é encarada por um viés econômico, já que a ela é dada a tarefa de desenvolver o capital humano das pessoas, ou seja, de criar mão de obra para o mercado de trabalho atendendo às habilidades e competências requeridas pelas diferentes especificidades de cada país, levando em consideração a sua posição na divisão internacional do trabalho. Atende-se, portanto, as demandas do capitalismo contemporâneo.

O BM compreende que o sistema educacional brasileiro, diante da competitividade econômica do mundo no século XXI, deveria executar determinadas ações fundamentais para se obter melhores índices educacionais. Tais ações corresponderiam ao desenvolvimento de habilidades capazes de dar suporte ao crescimento econômico, oferecer maiores oportunidades de acesso à educação para todos com o intuito de reduzir os índices de pobreza e desigualdade, como, também, transformar os gastos do setor educacional em resultados educacionais, principalmente se tratando da aprendizagem dos estudantes (ibid.).

Cabe destacar que os principais objetivos presentes neste documento corroboram com aqueles vistos nos documentos tratados no tópico anterior, pois se dá grande relevância à educação como ferramenta propulsora do avanço econômico dos países tendo como foco principal a promoção da aprendizagem, responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências que os alunos passam a ter para atender as reivindicações do mercado.

⁴¹ Os governos correspondem aos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e aos de Luiz Inácio Lula da Silva.

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formando com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes (BANCO MUNDIAL, 2010a, p.3).

O presente documento sai em defesa da urgência do crescimento da aprendizagem estudantil, pois, como já visto nas formulações anteriores, neste também há a inclinação a favor de maior centralidade na aprendizagem em detrimento do simples acesso à educação baseado no tempo de escolaridade em que os alunos ficam na escola.

Sendo assim, para o BM, utilizando os testes do PISA como base, é mais importante os alunos aprenderem do que os anos de escolaridade que completam, pelo fato disto contribuir com mais eficiência ao crescimento econômico (WORLD BANK, 2010).

Dentro dos desafios elencados pelo BM neste documento, é importante destacar aquele que trata da construção de um sistema de Ensino Médio de âmbito mundial. Para tal, o BM orienta o país, especialmente o Ministério da Educação, a continuar com as políticas em curso no governo da época⁴²; focar na eficiência dos gastos públicos; elaborar investimentos de mais recursos para os sistemas escolares estaduais; e tirar proveito do “laboratório de ação educacional” do país, baseando-se nas diversas experiências exercidas por diferentes Estados e municípios no que diz respeito às avaliações de impacto, além do estímulo a políticas ancoradas em evidências (ibid.).

The chance to study reforms and programs systematically makes Brazil one of the world’s best laboratories for generating global evidence on “what works” in education. A concerted federal effort to mine this rich experience more effectively through rigorous impact evaluation might be the single fastest route to world class education (p. 11).

Sendo assim, o BM sai em defesa de reformas no Ensino Médio (em nível global) que envolvem melhora de infraestrutura, maior qualificação dos professores e mais tempo de aula⁴³. Incentiva parcerias público-privadas no que tange à educação técnica e vocacional⁴⁴,

⁴² Trata-se do segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

⁴³ Promising directions which can contribute to improvement in secondary education in Brazil can be loosely grouped as: system-wide strategies (curriculum and training reform, major infrastructure investments to support a longer school day and eliminate evening instruction, improving teacher quality); demonstration schools (full-day, highly resourced secondary schools that both test out innovations and demonstrate that high quality secondary schools are achievable); and public-private partnerships for technical and vocational education (to ensure a smooth transition to work for secondary education graduates who do not go on to higher education, by

pois dessa forma o BM compreende que os alunos já poderão ter uma formação direcionada para o mercado de trabalho, já que muitos não conseguirão chegar ao ensino superior e essa formação pode proporcionar a garantia de um emprego correspondente a demandas locais.

As ideias defendidas pelo BM dispõem de orientações que poderão ser utilizadas pelo Brasil, até pelo fato de o Banco considerar o país como um grande laboratório de experiências capazes de evidenciar o que realmente funciona no campo da educação básica em âmbito global (ibid.).

Percebe-se que todas essas ideias elaboradas pelo Banco estão atreladas às necessidades de formação dos trabalhadores para atender as demandas do movimento cíclico do sistema capitalista de manutenção da acumulação de capital. Além do mais, há sinais nas sugestões trazidas no documento sobre quais questões poderiam contribuir para uma proposta de Ensino Médio de amplitude mundial.

Neste momento serão trazidas algumas informações sobre o documento encomendado pelo governo Temer⁴⁵, no ano de 2017, chamado **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Os principais elementos que tal relatório aponta são que há uma grande ineficiência dos gastos públicos e na igualdade social, além de ser necessária a eficácia nos serviços que são prestados pelo governo.

Como exposto no próprio relatório,

“[...] o governo federal solicitou ao Banco Mundial a elaboração deste relatório, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Se tratando das orientações para o campo da educação, traz apontamentos sobre a ineficiência das escolas públicas de educação básica do país, tanto na questão de desempenho escolar, como também no uso de seus recursos financeiros. Indica que somente algumas escolas maiores, do serviço público, conseguem atingir essa eficácia e traz o argumento de que as escolas privadas são mais eficientes, além de obterem um maior desempenho nos testes.

orienting the vocational content of the curriculum to skills that are in local demand and supporting more results-driven school management) (WORLD BANK, 2010, p. 10).

⁴⁴ Podemos ver um dos trechos do documento que apresenta a defesa pelas parcerias públicas privadas: “Public-private partnerships can be enormously helpful in orienting the vocational content of the curriculum to skills that are in local demand and supporting more results-driven school management [...]” (WORLD BANK, 2010, p.81).

A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes [...] Embora os fatores que causam um melhor desempenho escolar sejam, em grande parte, idiossincráticos e estejam relacionados à gestão escolar, escolas maiores, escolas urbanas e escolas privadas tendem a apresentar resultados melhores de desempenho e, também, de eficiência (PERELMAN et al., 2016 apud BANCO MUNDIAL, 2017, p. 125).

A qualidade da educação é avaliada e dimensionada por meio dos testes, via PISA. Sobre isso, mostra que a má qualidade do ensino público está diretamente relacionada com a baixa qualidade da formação dos professores que atuam na educação básica, pois entende que “O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade” (p. 127).

A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores. Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associados às baixas razões aluno-professor (RAP). Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, **o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio.** Alternativamente, a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. As baixas razões aluno-professor são um problema significativo no ensino fundamental nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde mudanças demográficas estão causando a uma queda rápida no número de alunos das redes públicas. **Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026** (p. 129, grifo nosso).

O documento do Banco Mundial não mostra que os baixos salários dos professores levam à ampliação excessiva da jornada de trabalho para conseguirem adquirir um salário melhor, além do mais, não aponta que as condições de trabalho se tornam mais precárias devido às salas superlotadas e também pela falta de materiais adequados para executarem seu trabalho com mais qualidade.

De acordo com Amaral (2017), a relação aluno-professor no ensino fundamental e Ensino Médio brasileiro são maiores do que a média dos países da OCDE. O autor faz críticas ao documento argumentando que as afirmações do BM são imediatistas, não apresentam análises mais elaboradas e afirma que a conclusão do Banco é “*absurda e se caracteriza como uma irresponsabilidade [...]*” (p. 16, grifo do autor).

Outro ponto que merece destaque é aquele que trata do aumento da eficiência, que está ligado aos professores terem maior dedicação de tempo para as atividades desenvolvidas. No entanto, para medir o alcance dessa eficiência, é necessário que os professores sejam

responsabilizados, podendo receber algum tipo de punição ou bônus (salarial) pelos resultados obtidos.

O documento aponta sobre os docentes no Brasil focarem uma parcela de seu tempo de serviço com atividades consideradas improdutivas, mas não explicitam quais são elas. Além do mais, argumenta sobre o número recorrente de faltas dos professores a seus postos de trabalho, relacionadas a questões ambientais e também por leis que permitem a eles obterem licenças consideradas pouco confiáveis (ibid.).

Além disso, desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (p. 130).

Fala-se de experiências inovadoras de como encontrar mecanismos que poderiam melhorar a qualidade da educação pública, estando essas inovações atreladas aos incentivos por desempenho, especialmente aos professores e também à direção (gestão) escolar.

Os exemplos de tais experiências são: a) no Estado do Ceará houve melhoria dos resultados de aprendizagem através de incentivos ao desempenho, realizou intercessões na aprendizagem dos alunos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) como também, forneceu material didático de ensino e alfabetização aos professores; b) no Estado do Amazonas ocorre uma avaliação dos professores que são contratados, somente aqueles considerados melhores são aproveitados e durante seu estágio probatório realizam um curso online de caráter obrigatório de duas horas e uma avaliação final; c) No Rio de Janeiro foram adotadas políticas de bônus salarial para professores e funcionários tomando por base o desempenho que as escolas alcançassem, além de inserir uma proposta anual de avaliação de desempenho direcionada aos diretores escolares e regionais (ibid.).

As informações trazidas pelo BM neste documento estão atreladas ao aumento do desempenho dos alunos nos testes de larga escala, responsáveis por trazer informações sobre a qualidade do ensino e aprendizagem ofertados aos discentes, bem como a responsabilização dos atores encarregados pelo sucesso ou fracasso dos resultados obtidos. Sendo assim, o documento defende que “Todas essas experiências se mostraram custo-efetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação” (ibid., p. 131).

Outro documento a ser analisado neste tópico é o relatório **Competências e emprego: uma agenda para a juventude**, elaborado no ano de 2018 (BANCO MUNDIAL, 2018b). Neste relatório, sustenta-se a ideia de que os governantes do Brasil deveriam estar dispostos a colocar o país numa agenda ambiciosa de reformas por meio de políticas que tivessem relação com as competências e empregos. Sua centralidade se dá por meio da avaliação dos principais desafios que a juventude brasileira se depara na tentativa de atingir índices maiores de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho (ibid.).

Uma das razões de o relatório sugerir reformas nas políticas brasileiras é o fato de a utilização de tecnologias digitais estarem fazendo com que os empregadores brasileiros procurem aquelas pessoas que tenham as suas competências desenvolvidas a partir das demandas que correspondam aos interesses deles.

De acordo com as informações do documento, a “[...] mudança tecnológica e a crescente adoção de tecnologia no local de trabalho estão alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras” (p. 8). Consequentemente, seria necessário:

[...] dar mais apoio a melhorias nas trajetórias de aprendizagem dos jovens, incentivar a sua conclusão do ensino médio com qualidade e modernizar o sistema de desenvolvimento de competências laborais para que, em colaboração com o setor privado, produza trabalhadores com as 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 (p.32).

Conforme os argumentos do relatório, muitas empresas buscariam trabalhadores que tivessem competências cognitivas e analíticas mais qualificadas, ou seja, aquelas que envolvem raciocínio matemático claro, interação com computadores, entre outras. Há também, por parte das empresas brasileiras, o aumento da utilização de competências socioemocionais, responsáveis por trabalhar a comunicação entre os trabalhadores com base na expressão oral e clareza na fala (ibid.).

O documento sinaliza o posicionamento de que a educação básica pública deve estar voltada para o atendimento das demandas colocadas pelas empresas e seus respectivos empregadores. Considera-se a aquisição de competências, tanto na educação escolar como também no ambiente de trabalho, como fator relevante no processo de desenvolvimento de capital humano. Sendo assim, é possível identificar que a formação dos alunos da educação básica deve acontecer por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais.

As competências cognitivas são compreendidas como aquelas em que os alunos aprendem desde o ensino fundamental, são construídas no decorrer da vida, envolvem características elementares de leitura e realização de cálculos matemáticos, além de serem utilizadas todos os dias, por serem as competências centrais utilizadas pelo cérebro humano (ibid.).

As competências socioemocionais, do ponto de vista deste documento do BM, são aquelas desenvolvidas por meio das relações sociais entre as pessoas, ou seja, compreendem atitudes, valores e comportamentos que as pessoas podem exercer em determinadas situações. Elas se encontram nas competências para a vida.

As competências socioemocionais são aprendidas durante as interações sociais e interpessoais, bem como com as estruturas sociais. Essas competências são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. **As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem.** Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho (p. 10, grifo nosso).

No que diz respeito às competências técnicas, o documento se baseia na ideia de que, geralmente, estas são aprendidas após o desenvolvimento das cognitivas e socioemocionais, ou seja, em momento posterior de escolaridade básica, como por exemplo, no Ensino Médio e escolas técnicas. Trata-se de competências capazes de ofertar conhecimentos e experiências fundamentais para realização de tarefas.

Estes três tipos de competência interagem para **formar uma pessoa equilibrada e permitir que seja bem-sucedida e lide com diversos desafios e situações.** As competências reforçam-se umas 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 (p.10, grifo nosso).

Diante do momento de crise, de uma economia e postos de trabalho flexíveis, é possível perceber o quanto o desenvolvimento de competências sugerido neste documento é bastante oportuno aos interesses da burguesia, que ainda enfrenta sua crise política financeira, pois cria uma visão capaz de convencer a classe trabalhadora ao dizer que por meio da aquisição de competências ela poderá alcançar sucesso na vida e, ainda, saber se comportar

perante adversidades que poderão surgir. Sendo assim, temos a compreensão de que isto contribui com a continuidade da hegemonia burguesa.

De acordo com as ideias do documento, a relação estabelecida entre as competências e a criação de capital humano também tem ligação com a questão da aprendizagem, pois quanto mais se investir e aumentar a aprendizagem, maior será a qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho. Visto que o “[...] capital humano é o ativo mais importante em que as famílias podem investir, e o mercado de trabalho é onde as pessoas procuram um retorno sobre esse investimento” (p. 25). Dessa forma, acredita ser possível alcançar os níveis de produtividade requeridos para o Brasil.

O documento aponta que mesmo com alguns pequenos avanços no desempenho da aprendizagem, o Brasil ainda não atingiu um ritmo ideal e encontra-se em lentidão comparado aos países vizinhos. O resumo dessa deficiência de aprendizagem ao longo dos anos estaria no fraco desenvolvimento de competências na força de trabalho.

Para lidar com tais demandas, o BM aponta a ideia de que o atual formato do Ensino Médio não atenderia aos interesses dos alunos, pois sua proposta está direcionada à memorização e que sua reformulação é necessária, trazendo breves questões sobre essa mudança pretendida.

Há o argumento de que a Reforma do Ensino Médio seria importante pelo fato de trazer a proposta de modernização do currículo para ser capaz de criar pessoas que aprendam para toda a vida, fazendo com que sejam mais flexíveis às mudanças tecnológicas e às demandas colocadas pelo mercado de trabalho (ibid.).

Este movimento de reforma se encontra dentro da defesa de políticas públicas que o BM sugere, dentre elas,

[...] dar mais apoio a melhorias nas trajetórias de aprendizagem dos jovens, incentivar a sua conclusão do ensino médio com qualidade e modernizar o sistema de desenvolvimento de competências laborais para que, em colaboração com o setor privado, produza trabalhadores com as 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 (p. 31-32).

As habilidades e competências que os alunos precisam adquirir estão atreladas ao desenvolvimento de capital humano que, por sua vez, na perspectiva do BM, precisariam estar alinhados ao atendimento das vontades que o mercado de trabalho toma como necessárias ao aumento da produtividade.

Mas como forma de alcançar o proposto, o Banco sinaliza que é necessário colocar a aprendizagem no centro da política educacional, de modo que sua avaliação aconteça por meio de um sistema educacional de nível mundial (ibid.). Sistema este já defendido em documentos anteriores, citados neste capítulo.

Outro documento do BM elaborado no ano de 2018 para o Brasil é o relatório **Emprego e crescimento: agenda da produtividade**. A questão inicial presente nele é que o Brasil precisaria melhorar seu desempenho em relação à produtividade. Nele, há sugestões mais amplas e algumas diferentes do relatório anterior, mas também, existem questões muito próximas ao se tratar das políticas de educação básica e do desenvolvimento da aprendizagem.

Seu principal objetivo é o aumento da produtividade que, por sua vez, deve ser a principal forma de contribuir para o crescimento econômico. Tal aumento poderia ser alcançado por meio da abertura econômica internacional e pelo alcance de novos conhecimentos e tecnologias. Ambos são selecionados de acordo com a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. Como forma de atingir tais conhecimentos e tecnologias a educação se apresenta como principal meio de adquiri-los, necessária também para o aumento da produtividade.

Mesmo com a ampliação do acesso à educação, responsável por desenvolver capital humano, o Banco compreende que o sistema educacional e a capacitação profissional são baixos e isso acarreta na diminuição da produtividade no país. A ocorrência disto se dá através da má disposição do trabalho e do capital, impossibilitando assim um melhor uso do capital humano (BANCO MUNDIAL, 2018c).

O relatório sai em defesa de uma educação mais flexível, pois por meio dela poderia ser alcançada uma maior motivação e engajamento dos alunos, já que compreende que há uma perda de importância do atual currículo do Ensino Médio no Brasil. Isto pode ser visto na passagem em que o BM argumenta que “O foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do Ensino Médio perdeu a relevância são algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica” (p. 64).

Este posicionamento do Banco em relação ao Ensino Médio também é tratado no documento citado anteriormente. Ambos reforçam a ideia de que o atual sistema de ensino envolvendo a educação básica não estaria atendendo aos interesses dos alunos e principalmente das empresas que poderiam estar contratando estes no mercado de trabalho.

Compreendemos também que o referido mercado de trabalho abarca o campo do trabalho terceirizado, informal e precário.

O documento traz elogios à Reforma do Ensino Médio, reconhecendo ser interessante sua organização curricular com base em competências. Para aumentar o desenvolvimento das mesmas, sugere a estratégia por um maior protagonismo das empresas em que os trabalhadores devem ter suas habilidades desenvolvidas a partir do que elas esperam, atendendo suas perspectivas (ibid.).

O novo currículo do ensino médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes [...] um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos (p. 64).

Na esteira das conquistas no ensino médio, uma estratégia bastante eficaz para desenvolver ainda mais as competências é aumentar o protagonismo das empresas, para que elas ajudem a garantir que os trabalhadores tenham as habilidades que as empresas exigem (p. 65).

A partir da apresentação dos documentos do BM analisados neste capítulo, é possível identificar algumas dimensões que sustentam as formulações direcionadas ao setor de educação básica dos países periféricos, especialmente ao Brasil. O recorte analítico feito a partir das dimensões da aprendizagem, competências e capital humano perpassam pelos documentos investigados e nos dão elementos capazes de conhecer as intenções do Banco com as políticas públicas de educação básica no período pós-crise 2007/2008.

É relevante apontar que ao longo da apresentação dos documentos, partindo das dimensões citadas, buscou-se identificar qual é a proposta de educação básica que o BM sugere aos países periféricos e aquela pretendida ao Ensino Médio brasileiro.

No próximo capítulo será realizada uma relação das formulações tratadas nos tópicos anteriores com as questões que envolvem a contrarreforma do Ensino Médio, para sabermos que tipo de relações ela pode estabelecer com as orientações dos documentos do BM para a educação básica.

5 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Este capítulo tem o objetivo de analisar e identificar a proposta de formação educacional da contrarreforma do Ensino Médio brasileiro perante as demandas da atual fase de produção do sistema capitalista, guiadas pelas orientações do Banco Mundial.

O primeiro item fará um apanhado histórico das principais propostas de educação de nível médio elaboradas no país, a partir da década de 1930 até os dias atuais, com o intuito de identificar as características e objetivos da formação ofertada pelos currículos escolares nos diferentes períodos históricos.

Em seguida, no segundo item, tem-se o propósito de analisar a contrarreforma do Ensino Médio, procurando constatar prováveis relações com as formulações e orientações do BM para a educação básica dos países periféricos, no pós-crise.

5.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE MUDANÇAS NA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1930 ATÉ O ANO DE 2017

O Ensino Médio no Brasil passou por diversas mudanças relacionadas à sua estrutura e organização curricular que corresponderam a determinados tempos históricos, como por exemplo, no governo Getúlio Vargas, na ditadura militar de 1964 e também na década de 1990.

Dessa forma, de acordo com Beltrão (2019), as diferentes reformas que atravessaram o Ensino Médio do país ao longo do século XX impossibilitaram o estabelecimento de uma identidade para este nível de ensino, acarretando dificuldades em se definir quais seriam suas reais finalidades.

Tais mudanças não ocorreram simplesmente por determinações pedagógicas. O autor (ibid.) argumenta que elas ocorreram em face às alterações das bases materiais do sistema produtivo, acarretando na procura de novas qualificações da força de trabalho e com isso, fez com que a relação entre trabalho e educação sofresse modificações que, por sua vez, atingiriam os ideais políticos, educacionais e ideológicos de cada período.

Sendo assim, analisar as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio no país desde a década de 1930 até os dias atuais pode fornecer informações que nos permita identificar se as proposições presentes na contrarreforma do Ensino Médio estabelecem relações com a atual fase produtiva do capitalismo.

No Brasil, na década de 1930, a educação básica era organizada em ensino primário, que geralmente durava em torno de quatro anos e tinham três peculiaridades, sendo elas a primária, rural e profissional. Também havia o ensino secundário, constituído em curso fundamental que deveria ser concluído no período de cinco anos e o curso complementar que previa dois anos de duração. Participavam do curso secundário complementar aqueles alunos que concluíram o 5º ano do secundário, suas propostas estavam articuladas com os cursos superiores da época, dessa forma, caracterizava-se como um curso preparatório e obrigatório para integrar o ensino superior (KUENZER, 2017 apud BELTRÃO, 2019).

Conforme Beltrão (2019), os discentes que concluíram o curso rural de nível primário encontravam-se aptos para dar sequência nos estudos no curso básico agrícola no período de dois anos; de outro modo, aqueles alunos que terminavam os estudos do nível primário profissional teriam a possibilidade de continuar estudando um curso complementar, também com duração de dois anos.

A proposta de ensino secundário estava destinada aos concluintes do curso primário, uma vez que estes alunos não teriam maiores oportunidades de inserção no nível superior, pois este nível de ensino era acessível apenas a uma parcela privilegiada de jovens e não à maioria da população, segundo Beltrão (2019), que representava a classe trabalhadora da época.

Destarte, tais propostas educacionais demonstram a dualidade estrutural da educação (ibid.) e, dessa maneira, tratam de forma desigual as oportunidades de acesso e continuidade do ensino para as diferentes classes sociais (FERREIRA, 2017), levando consigo um caráter elitista de educação (LINO, 2017).

Nos anos seguintes a estruturação da educação que corresponde ao nível médio passou por novas reestruturações devido ao processo produtivo da economia, pois no plano nacional, houve um processo de aumento da industrialização e da urbanização do país e isto acarretou na adaptação e preparação dos trabalhadores para atender a estas demandas de produtividade, sendo que a formação requerida se daria por meio da educação.

O dualismo educacional presente na década de 1930 é reforçado em 1942 por meio da Reforma Capanema⁴⁶, durante o governo de Getúlio Vargas. De acordo com Ferreira (2017), esta reforma elaborou cursos médios de segundo ciclo, ofertando os cursos clássico e científico que eram destinados às classes mais privilegiadas daquele período. Em contrapartida, segundo a autora (ibid.), com a edição das Leis Orgânicas, a formação dos

⁴⁶ A reforma levou este nome devido ao seu criador, o ministro de educação e saúde da época, Gustavo Capanema.

trabalhadores no nível profissional estava atrelada às alternativas de nível médio do segundo ciclo, envolvendo os cursos agro técnico, comercial técnico e normal, que dariam condições de acesso ao nível superior.

A divisão do ensino secundário era realizada em dois ciclos. O primeiro correspondia a apenas um curso ginasial de quatro anos de duração; já o segundo ciclo era caracterizado por dois cursos paralelos, cada um com três anos de duração e para acessá-lo os alunos deveriam ter concluído o ensino ginasial (BRASIL, 1942).

Nas formulações desta reforma, as vantagens da limitação do curso ginasial em quatro anos era garantir a fase inicial da educação secundária a um maior número de brasileiros. Além do mais, considerava tal limitação enquanto uma conveniente possibilidade de interligar o primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo e suas respectivas modalidades, ou seja, com o ensino agrícola, o técnico industrial, o ensino normal e o comercial administrativo, oportunizando maior democratização ao ensino secundário que, por sua vez, não teria como objetivo apenas o direcionamento ao ensino superior (ibid.).

Diante disso, conforme Beltrão (2019), é possível identificar que o ensino clássico estava organizado com base na preparação dos possíveis candidatos ao ensino superior e, em contrapartida, para os alunos que se formaram no curso técnico industrial estavam reservadas as garantias de concorrer a vagas nas áreas técnicas específicas. Os discentes concluintes dos cursos profissionalizantes administrativo, agrícola e comercial não tinham acesso permitido, uma vez que tais cursos eram de caráter terminal.

Segundo Lino (2017, p. 79)

O dualismo educacional institucionalizado ofertava cursos diferenciados de acordo com o público – para os filhos das elites, cursos que permitiam a continuidade dos estudos em nível superior e para os filhos das classes trabalhadoras, cursos terminais que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho. Essa configuração inicialmente impedia o acesso ao nível superior para os oriundos dos cursos técnicos, posteriormente permitido desde que respeitada a verticalização, isto é, o acesso restrito a cursos superiores na mesma área profissional.

Como podemos ver, a organização deste nível de ensino se deu de maneira dualística, favorecendo aquelas pessoas que pertenciam a elites econômicas da sociedade brasileira e destinava o futuro da formação dos trabalhadores a um ensino de aspecto terminal, dificultando a ascensão para o ensino superior.

Com a promulgação da LDB de 1961, reconheceu-se a equivalência entre o ensino profissional e o ensino regular de segundo ciclo tendo em vista a finalidade de

prosseguimento nos estudos, ou seja, maiores condições de acessibilidade ao ensino superior. No entanto, isso não foi suficiente para superar a dualidade da formação.

A despeito de apresentar de forma aparente determinado avanço, se tratando do estreitamento da distância entre ensino básico e superior, esta proposta não conseguiu superar a dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro devido à permanência da existência de duas vias diferentes de ensino (BELTRÃO, 2019; FERREIRA, 2017).

No ano de 1964, mediante o golpe militar, houve a interrupção da elaboração e discussões no campo educacional brasileiro atingindo as políticas de educação que vinham sendo desenvolvidas pelos governos anteriores.

De acordo com Beltrão (2019), o governo da ditadura civil-militar realizou reformas com o intuito de adequar o país às novas necessidades de industrialização e produtividade do sistema acompanhado da ruptura política que, por sua vez, atingiu o setor da educação. Uma relevante intervenção na educação foi a lei n. 5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A lei n. 5.692/71 estabeleceu mudanças no ensino primário e no segundo grau. Por meio dela, houve a extensão do tempo de duração do ensino fundamental e foi deliberada a obrigatoriedade de oito anos de escolaridade entre as faixas etárias de 4 a 17 anos, além de determinar uma formação profissionalizante no ensino de segundo grau.

Dentro da proposta de educação do segundo grau, o currículo seria composto por uma parte de formação geral e outra de formação profissional, porém, foi encarada de maneira compulsória pelo governo da ditadura civil-militar, do general Médici, devido à sobrepujança da formação profissional em detrimento da geral. De acordo com a lei, todo o percurso do ensino secundário tornar-se-ia profissionalizante.

Os objetivos das mudanças estavam atrelados às necessidades de conceder um aspecto terminal ao Ensino Médio, por causa da profissionalização ofertada, criando assim obstáculos que diminuiriam bastante as possibilidades de concorrência ao ensino superior, além de obedecer às demandas do mercado por trabalhadores de formação técnica de nível médio (BELTRÃO, 2019; LINO, 2017).

Mesmo sendo importante dizer que houve resistências contra as políticas do período da ditadura civil-militar, cabe salientar que tais mudanças da organização curricular do Ensino Médio “[...] foram realizadas sem consultas à sociedade, pois, o tempo era de autoritarismo e cerceamento dos movimentos sociais” (FERREIRA, 2017, p. 296).

A reforma deixa como legado uma acentuada perda de qualidade no ensino público e a confirmação do seu caráter cada vez mais excludente, tendo em vista que a oferta de vagas para o segundo grau não atendia a crescente demanda. Assim, a reforma promoveu o “empobrecimento dos currículos escolares com a retirada e o esvaziamento dos conteúdos de formação geral, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social”, provocando a descaracterização do ensino médio e sua desqualificação, reforçando a dualidade educacional desse nível de ensino: “a dicotomia entre a educação para a ‘elite’ e a educação para o trabalhador”. (MORAES et al., 2013, p. 20 apud LINO, 2017, p. 80).

Podemos identificar que o dualismo estrutural da educação básica brasileira se repetiu, com novas características. Mesmo com a ampliação de matrículas tanto no ensino de primeiro e de segundo graus, é possível identificar que a proposta da formação do Ensino Médio da lei n. 5.692/71 fracassou (LINO, 2017).

Conforme Lino (ibid.), a escola acabou reproduzindo em seu interior as desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira da época. A exclusão de parcelas da população pelo setor educacional fez aumentar o reconhecimento de que a educação não se desenhava como direito, mas afirmou a cisão daquelas pessoas que tinham acesso e permanência garantidos, em busca de posterior sucesso escolar, perante as demais frações de classes menos favorecidas que estavam designadas à exclusão escolar e seu respectivo fracasso.

O fracasso escolar alcançado também teve como resultado a formação de um grande quantitativo de força de trabalho barata que poderiam servir ou não ao setor produtivo e comercial. Como forma de lidar com este cenário foi sancionada a lei n. 7.044 de 1982, responsável por revogar a obrigatoriedade do ensino profissional e médio.

Nesta lei, os ensinos de primeiro e segundo graus teriam como finalidade a preparação para o trabalho; já o ensino de segundo grau profissionalizante estaria a critério da escola. De certa forma, esta medida simplesmente adaptou a legislação para atender à realidade daquele período. Sendo assim, aquelas escolas que ofertavam formação profissional qualificada prosseguiram com suas atividades e as outras deveriam focar no que já realizavam de maneira menos precária, ou seja, a formação geral dos alunos (BELTRÃO, 2019).

Durante este período, o descontentamento de diferentes grupos sociais com o regime militar foi aumentando. Ocorreram várias mobilizações contra o regime, muitos grupos, compostos por pessoas da classe trabalhadora e dissidentes das elites, foram reprimidos e isso fez com que buscassem certa unidade entre eles, tendo em vista a defesa pelo reestabelecimento de direitos políticos (ibid.).

Com as mobilizações de setores da sociedade civil, crescia também os interesses em torno da defesa pela educação no país. A expansão do direito e acesso à educação se deu por intermédio de muita luta de setores da sociedade civil que, segundo Lino (2019), aconteceu

através de intervenções no campo legislativo como forma de alcançar a ampliação de direitos, dentre estes, estavam os objetivos de universalizar o ensino fundamental e a ampliação “da faixa etária contemplada pela obrigatoriedade escolar, sem descuidar da luta constante por parâmetros de qualidade socialmente referenciados, que contemplassem não somente o acesso, mas a permanência” (p. 80).

A autora (ibid.) argumenta que o resultado dessa luta foi a expressão do primeiro parágrafo do artigo 208 da Constituição federal de 1988, em que apontava que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo do cidadão (p. 80). No entanto, embora a Constituição de 1988 pudesse passar uma imagem aparente de avanços progressistas para a educação básica do país, de certa forma não ocorreram os desenvolvimentos esperados no tocante à universalização do acesso e permanência no Ensino Médio público e gratuito para grande maioria da classe trabalhadora, por exemplo.

Desta maneira, concordamos com Beltrão (2019) quando traz apontamentos sobre a Constituição de 1988 salientando que, apesar de alguns avanços no que diz respeito à gratuidade da educação pública, por exemplo, a oferta do Ensino Médio não se apresentava de forma obrigatória e simplesmente anunciava certa progressão na ampliação da obrigatoriedade deste nível de ensino, mas desobrigava o Estado em arcar com a responsabilidade de assegurar o ingresso e a continuidade no Ensino Médio.

Após a proposta de educação básica prevista nesta Constituição, houve outra formulação de políticas educacionais para o Ensino Médio a partir da década de 1990. Cabe lembrar que este período ficou marcado pela implementação das teorias neoliberais nas políticas públicas e econômicas do país, com forte influência dos organismos internacionais, perpassando pelo período da contrarreforma do Estado brasileiro, o qual alguns elementos foram apresentados nos capítulos anteriores.

Trata-se da promulgação da LDB de 1996, que trouxe uma nova modificação na oferta e formação curricular do Ensino Médio. O artigo 4º da LDB (1996), após inclusão de pontos por meio da Lei nº 12.796, de 2013, discorre sobre o dever do Estado perante a educação escolar por meio da efetivação de garantias, dentre elas estão:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...] (BRASIL, 1996).

No artigo 35, há a compreensão do Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica em que a duração do tempo de estudos corresponde a três anos de escolaridade. É importante destacar algumas das finalidades deste nível de ensino presentes neste artigo, dentre elas “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;**” e “IV – a compreensão dos fundamentos científico-técnicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (ibid., grifo nosso).

Já o artigo 36 traz informações relacionadas à estruturação curricular do Ensino Médio que deverá ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos, sendo eles: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Além disso, indica de que maneira as áreas de conhecimento serão escolhidas, correspondendo ao contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino; quantos itinerários formativos poderão ser cursados pelos alunos; oferta de formação técnica e profissional realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições; emissão de certificados pelas instituições de ensino, com validade nacional, habilitando o concluinte a dar sequência nos estudos em nível superior ou em outros cursos de formação em que a conclusão Ensino Médio seja exigida; reconhecimento de competências pelos sistemas de ensino, devido ao cumprimento de determinações curriculares, podendo estabelecer convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, obedecendo as seguintes comprovações: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (ibid.).

Tendo em vista tais informações, Ferreira (2017) argumenta que o texto da LDB apontava manifestações sobre a articulação entre a formação do Ensino Médio e a formação para o trabalho. No entanto, o Decreto nº 2.208/97, editado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, acabou proibindo a união desta oferta de ensino. Por meio desse decreto, o Ensino Médio adquiriria uma característica propedêutica.

Deste modo, é possível identificar que mesmo com as prováveis mudanças que a LDB poderia trazer à da educação básica, novamente a oferta de formação para os alunos do Ensino Médio estaria direcionada ao dualismo educacional, continuando a oferecer duas propostas de educação distintas, além de impedir a formação geral de forma integrada com o ensino técnico e profissional.

As discussões que versavam sobre educação e trabalho ganharam mais energia em relação às alterações na organização das políticas educacionais, visto que as propostas anteriores mantinham a dicotomia da formação e da certificação para o trabalho. Sendo assim, o Ministério da Educação preparou dois seminários voltados especialmente ao Ensino Médio e à educação profissional, no mês de maio de 2003, contando com a participação de sistemas de escolas públicos e privados, comunidade acadêmica e sindicatos (FERREIRA, 2011).

Conforme a autora (ibid.), a ideia era elaborar uma política educacional capaz de ampliar a escolarização dos jovens e adultos, bem como melhorar a qualidade do processo de formação do trabalhador. Devido a isto, houve a necessidade de propor uma nova legislação que daria condições das escolas oferecerem o Ensino Médio em conjunto com a formação profissional.

Diante disso, foi criado o Decreto n° 5.154/2004 que organizaria a proposta de educação profissional no país. Cabe salientar que a elaboração e aprovação dessa legislação aconteceram por meio da correlação de forças entre os diferentes interesses políticos pedagógicos para a formação no Ensino Médio, ou seja, de acordo com Frigotto e colaboradores (2005), tratavam-se de disputas entre entidades conservadoras e progressistas.

Segundo os autores (ibid.), tal situação fez com que os intelectuais e os setores da sociedade civil com ideais progressistas que estavam em defesa da formação do Ensino Médio integrado à formação profissional tivessem a opção de escolha entre duas propostas estratégicas: a primeira se daria por meio de uma posição crítica em condições de estabelecer um governo com forte posicionamento revolucionário; a segunda ocorreria pela estratégia da possibilidade de trabalhar no seio das contradições internas do governo para alavancar alterações estruturais que, por sua vez, apontariam um provável comprometimento com um projeto nacional popular de massa.

A expressão da correlação de forças é citada pelos autores ao argumentarem que

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (ibid., p. 4).

Das opções citadas anteriormente, a segunda foi escolhida como possibilidade de intervenção em busca de mudanças no Ensino Médio com educação técnica. Sendo assim, o Decreto nº 5.154/2004 passou a ser o responsável por organizar a educação profissional no país e depois se transformou na Lei nº 11.741/2008. Esta lei trazia a proposta de Ensino Médio integrado em que a formação geral seria ofertada incorporada à formação técnica e profissional.

Outra mobilização em relação ao Ensino Médio, segundo Ferreira (2017), foi a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, responsável por alterar a LDB de 1996, de modo a garantir o ingresso dos interessados ao Ensino Médio público e, dessa forma, o Estado passaria a ter a obrigação de assegurar a universalização e gratuidade do Ensino Médio, não mais apenas se pautando na garantia de uma progressiva extensão deste nível de ensino como prescrito anteriormente na LDB. Estas questões decorrem da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que, por sua vez,

[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

Além deste marco histórico no campo da reconfiguração curricular, no ano de 2012 houve a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esta, de acordo com a autora (ibid.), apresentava o avanço de uma proposta curricular que considerava a ligação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como base integradora de conhecimentos ancorados nos preceitos do trabalho enquanto princípio educativo. No entanto, esta proposta de organização curricular para o ensino médio não deu o devido prosseguimento nos anos posteriores.

A discussão da organização curricular do Ensino Médio continuou e no ano de 2013 tivemos a proposta do PL nº 6840, fruto da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio, presidida na época pelo deputado Reginaldo Lopes (PT/MG). Este projeto de lei diz

respeito a proposições de mudanças na LDB de 1996, com o intuito de estabelecer o ensino de tempo integral no Ensino Médio com pretensão de estruturar os currículos em áreas de conhecimento.

Cabe trazer algumas das proposições do referido projeto de lei, dentre elas: a organização curricular nas áreas de conhecimento de linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza de modo que no terceiro anos os alunos poderiam optar por uma dessas áreas; a possibilidade de escolha da carreira profissional tomando por base a formação do currículo normal, técnico ou profissional; para o ingresso no ensino superior os processos seletivos deveriam se pautar na escolha das áreas de conhecimento de formação dos alunos (BRASIL, 2013; ANPED, 2014).

O Movimento em Defesa do Ensino Médio⁴⁷, além da resistência dos estudantes secundaristas, articulou várias críticas pertinentes em relação à formação que o projeto de lei estava propondo para o Ensino Médio, posicionando-se de forma contrária a ele.

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito (ANPED, 2014, p. 2).

Em seu informe, a ANPED (ibid.) também sinalizou que a possibilidade de escolha do estudante ao ensino superior atrelado à sua opção formativa retornava aos moldes presentes na Reforma Capanema e, deste modo, representava a restrição do direito de escolha dos estudantes além de se expressar enquanto um aparelho de exclusão.

Diante das informações, podemos constatar que o referido projeto de lei também estava direcionado à lógica dualista de formação do Ensino Médio, fato que vem ocorrendo desde a década de 1930 nas políticas públicas de educação do país, obedecendo às especificidades de cada período histórico.

⁴⁷ “O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013” (ANPED, 2014, p. 1).

Além do mais, importante destacar que as críticas colocadas pelos representantes do Movimento em Defesa do Ensino Médio durante o processo de tramitação do PL n° 6.840/2013, segundo a ANPED (ibid.), contribuíram para a mobilização do deputado Reginaldo Lopes resultando em reunião realizada com este parlamentar no dia 03 de dezembro de 2013. O referido deputado se prontificou em elaborar um substitutivo ao projeto de lei levando em consideração as manifestações elencadas pelo movimento.

Após tais ações, não ocorreram muitos avanços e o projeto de lei ficou estacionado e as discussões em torno dele foram desconsideradas pela iniciativa arbitrária de elaboração e aprovação da MP 746/2016 durante o governo Michel Temer.

Instituições científicas, movimentos estudantis, sindicatos de professores, diversos intelectuais e grupos organizados como o Movimento em Defesa do Ensino Médio, aumentaram suas críticas à contrarreforma do Ensino Médio por meio de protestos, debates e publicação de manifestos e notas (BELTRÃO, 2019).

Mesmo diante das manifestações, dentro da correlação de forças, não houve diálogo por parte do governo com tais entidades e intelectuais que criticavam a proposta da MP 746/2016. O que houve em seguida foi a transformação e aprovação desta Medida Provisória na Lei 13.415/2017, que traria as propostas organizativas da contrarreforma do Ensino Médio do país.

No próximo item faremos análise dos conteúdos desta Medida Provisória e da lei da contrarreforma do Ensino Médio.

5.2 CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: APROXIMAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

O processo de tramitação da contrarreforma do Ensino Médio iniciou-se com as discussões em torno do PL n° 6.840/2013. Como vimos, este projeto de lei não deu continuidade e depois surgiu a proposta da MP 746/2017, de maneira arbitrária, que desconsiderou todo o acúmulo de conhecimento anteriormente construído em relação à questão da proposta de reformulação do Ensino Médio.

A MP 746/2016 foi apresentada pelo governo Michel Temer no dia 22 de setembro de 2016, trazia as proposições de uma nova reformulação no Ensino Médio brasileiro por meio da alteração de artigos da LDB de 1996 e da Lei n° 11.494, de junho de 2007, da lei do Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além da indicação da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio de Tempo Integral.

No dia 07 de dezembro de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou⁴⁸ o texto base da referida Medida Provisória. O texto foi debatido por uma comissão especial composta por deputados e senadores, tendo como relator o senador Pedro Chaves (PSC-MS). A Medida Provisória tem força de lei, no entanto, ela precisava ser aprovada dentro do prazo de 120 dias para efetivamente virar lei (BELTRÃO, 2019).

O texto da MP 746/2016 foi direcionado à votação no Senado e foi aprovado⁴⁹ no dia 08 de dezembro de 2017 sem nenhum tipo de alteração e seguiu para sanção do então presidente Michel Temer que aprovou a Lei nº 13.415/2017, no dia 16 de fevereiro de 2017, referente a contrarreforma do Ensino Médio.

É importante trazer alguns elementos da estrutura da contrarreforma do Ensino Médio, sendo assim, apresentaremos aqueles que consideramos ter ralações mais próximas com a presente pesquisa.

Quadro 1 – Estrutura da contrarreforma do Ensino Médio.

Definições da Lei 13.415/2017	Descrição
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Os currículos do Ensino Médio tomarão como referência a Base Nacional Comum Curricular e os seguintes itinerários formativos: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional, que serão organizados de acordo com as necessidades de cada localidade e possibilidade de oferta dos itinerários pelas instituições de ensino.
Carga Horária	A carga horária deverá ser ampliada de maneira progressiva para 1.400 horas e os sistemas de ensino precisam ofertar ao menos 1.000 horas anuais, dentro do prazo de cinco anos, a contar desde o dia 2 de março de 2017. A divisão da oferta ficará em 60% para conteúdo comum a todos e 40%

⁴⁸ O resultado da votação foi de 263 votos a favor, 106 votos contra e 03 abstenções. Os detalhes sobre a tramitação e aprovação desta Medida Provisória podem ser acessados em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

⁴⁹ O resultado da votação no Senado foi de 43 votos a favor, 3 votos contra e nenhuma abstenção. Os detalhes sobre a tramitação e aprovação desta Medida Provisória podem ser acessados em: <http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

	flexibilizado em áreas correspondentes aos itinerários formativos. Não há esclarecimento sobre um número mínimo de dias letivos durante o ano escolar.
Disciplinas obrigatórias	O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório em todos os anos escolares do Ensino Médio. Entretanto, as disciplinas de educação física, artes, sociologia e filosofia serão incluídas no currículo apenas através de estudos e práticas, sem a garantia da oferta das mesmas nos três anos escolares do Ensino Médio.
Obrigatoriedade de língua estrangeira	Os estudos de língua inglesa serão obrigatórios no Ensino Médio. Outras línguas estrangeiras poderão ser ofertadas em caráter optativo, dando maior preferência à língua espanhola, de acordo com as possibilidades e disponibilidades das instituições de ensino.
Áreas de conhecimento	A BNCC será responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio através das respectivas áreas do conhecimento: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas.
Itinerários formativos	A organização das áreas do itinerário formativo “formação técnica e profissional” e suas respectivas habilidades e competências, correspondente a parte flexível do currículo do Ensino Médio, serão realizadas por cada sistema de ensino. Caso haja disponibilidade de vagas na rede, os estudantes concluintes do Ensino Médio poderão ter a possibilidade de cursar mais um itinerário formativo. No entanto, tal possibilidade implica na opção pelos itinerários “linguagens e suas tecnologias” ou “formação técnica e profissional”.
Formação técnica	O oferecimento de formação técnica e profissional ficará a critério dos sistemas de ensino. Será levada em consideração a experiência prática de trabalho dos alunos no setor produtivo ou em locais de simulação; haverá possibilidade de atribuição de certificados intermediários relacionados à qualificação para o trabalho a partir do momento em que a formação for estruturada em caráter terminal. A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada no local da instituição de ensino ou por meio de parcerias com outras instituições.
Notório saber	As instituições de ensino poderão contratar profissionais com notório saber para trabalhar conteúdos de áreas afins à sua formação ou até mesmo à sua experiência profissional, desde que seja comprovada por titulação ou prática de ensino exercida em instituições públicas ou privadas.

Implementação de escolas de tempo integral	A referida lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Para tal, prevê a destinação de recursos do Ministério da Educação para os Estados e Distrito Federal, levando em consideração a data de implementação do Ensino Médio integral na escola, além do termo de compromisso que deverá ser acordado entre as partes interessadas, seguindo os seguintes critérios: 1) identificação e delimitação das ações a serem financiadas; 2) metas quantitativas; 3) cronograma de execução físico-financeira; 4) previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.
Avaliações	As avaliações no Ensino Médio seguirão os padrões de desempenho estabelecidos pela União, tomando como referência a BNCC.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Seguir-se-á utilizando como base de análise as categorias elencadas no início deste trabalho para identificar as múltiplas determinações que aproximam a contrarreforma do Ensino Médio com as orientações dos documentos do BM.

A Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, sinaliza a oferta de educação integral, tema ao qual é levantado no artigo 5º desta MP, em que está escrito o seguinte: “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Cabe salientar que não há maiores informações e explicações de como se daria tal proposta, se atenderia o Ensino Médio das esferas federal, estaduais e municipais, se as escolas e sistemas de ensino de diversas partes do país teriam condições arquitetônicas, econômicas e sociais para concretizá-la, por exemplo.

O texto desta MP manteve a maioria de seus conteúdos, considerados mais relevantes pela burguesia, no que diz respeito às mudanças da LDB, comparado com o corpo do texto presente na efetivação da Lei nº 13.415/2017. No entanto, é importante destacar alguns trechos da Exposição de Motivos da MP, EM nº 00084/2016 MEC - assinada em nome de José Mendonça Bezerra Filho, Ministro da Educação da época, que poderia disponibilizar elementos para ajudar na possível identificação da relação da contrarreforma do Ensino Médio com as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF).

Neste documento há os argumentos de que “[...] o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (ibid., razão nº 4) e que os alunos são prejudicados por não terem as habilidades e competências desenvolvidas, a partir dos ideais da burguesia, com o intuito de formar o aluno para o mercado (BRASIL, 2016).

Podemos ver também na Exposição de Motivos questões sobre o grande número de alunos que não frequentam a escola, além daqueles jovens que mesmo estando nela não alcançaram padrões de desempenho educacional esperados. O reflexo disso, descrito nesta Medida Provisória, é que a falta de escolaridade dos alunos do Ensino Médio atinge de maneira direta os resultados econômicos e sociais do país (ibid.).

Há trechos da Exposição de Motivos que sinalizam o quanto a proposta da MP 746/2016 se baseia nas avaliações de larga escala para medir a qualidade do ensino e nível de aprendizagem dos alunos. A principal avaliação correspondente ao Ensino Médio é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a nota obtida pelos discentes é utilizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que também leva em consideração o fluxo escolar (taxa de abandono, aprovação e evasão), como forma de encontrar os resultados deste modelo de avaliação (ibid.).

O IDEB é utilizado como índice para atingir metas satisfatórias de aprendizagem, para que o Brasil possa se enquadrar dentro das melhores notas alcançadas pelos 20 países mais bem colocados do mundo, que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os maus resultados do Brasil são considerados nada satisfatórios, já que não se conseguiu alcança-los e o IDEB está estagnado, apresentando o mesmo valor desde o ano de 2011 até o período desta MP (ibid.). Importante apontar que a avaliação do ensino e aprendizagem dos alunos via SAEB e IDEB está basicamente assentada nos conhecimentos de língua portuguesa e matemática; as demais disciplinas do currículo escolar não são levadas em consideração, com o mesmo peso, do que estas apresentadas.

Dessa forma, diante dos ínfimos resultados obtidos no Ensino Médio, encontra-se o posicionamento de que este modelo de ensino “**não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências**, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...] (ibid., razão nº 13, grifo nosso)”.

Outro trecho de destaque é a parte direcionada à “[...] 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**” (ibid., razão nº 21, grifo nosso). Esta passagem oferece indícios que nos fazem entender que há a intenção de uma formação de caráter técnico para os alunos do Ensino Médio.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e **ensino técnico profissional** de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, razão nº 18, grifo nosso).**

Tem-se aqui um exemplo explícito de quanto a MP 746/2016 está atrelada às formulações de organismos internacionais, acompanhando as orientações do Banco Mundial destinadas ao setor educacional do país.

Poucos meses depois da aprovação da MP 746/2016, a Lei nº 13.415/2017⁵⁰, que trata da contrarreforma do Ensino Médio, foi sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017. Esta lei também traz proposições de alterações em algumas formulações contidas na LDB de 1996.

Buscaremos identificar no contexto dessas mudanças elementos que versam sobre a proposta de formação dos alunos do Ensino Médio presentes nesta lei da contrarreforma. Vale destacar que a MP 746/2016 foi construída pelo Ministério da Educação e defendida por Mendonça Filho, que se tornou ministro logo depois que Michel Temer assumiu a presidência do país. Passou por processos de discussão e votação pela comissão mista, composta por senadores e deputados.

A referida MP recebeu 568 emendas parlamentares de deputados e senadores⁵¹ que tiveram como objetivo mudar alguns conteúdos presentes na proposta original. No Senado Federal a MP passou a ser tratada como Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, sendo aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017. Mesmo com tantas sugestões, o relator da matéria, senador Pedro Chaves (PSC-MS), aceitou parcialmente ou totalmente 148 emendas apresentadas. (AGÊNCIA SENADO, 2017).

Apesar de ter havido nove audiências públicas responsáveis pela discussão sobre o tema, consideramos que não houve uma participação ampla e efetiva de entidades e pessoal

⁵⁰ Esta lei “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 Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

⁵¹ As emendas podem ser acessadas neste endereço eletrônico: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>.

qualificado, ou seja, especialistas nos assuntos educacionais, envolvendo professores, sindicatos, movimento estudantil, entre outros, resultando assim em um aspecto estratégico e oportunista do governo ao excluir a participação da sociedade no processo de elaboração e tramitação da proposta ao implementar a MP da contrarreforma do Ensino Médio.

Dessa forma, corroboramos com o argumento de que “Senadores da oposição criticaram o fato de que a reforma foi feita por meio de medida provisória, sem debates com professores, alunos, especialistas ou sociedade em geral” (ibid.), bem como, com o seguinte apontamento:

Muito se critica sobre a forma autoritária na qual a nova lei se deu, sem consultar a sociedade e especialistas na área. O procurador geral da república, Rodrigo Janot, inclusive enviou parecer ao STF pela inconstitucionalidade da medida, em dezembro de 2016, afirmando que reformas estruturais não podem ser feitas por MPs e que uma reforma desse porte necessita de mais tempo e amplitude de debate junto a sociedade (SHAW, 2017).

É relevante destacar que a lei da contrarreforma do Ensino Médio foi sancionada antes mesmo da publicação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio⁵². Pode-se dizer que isso soa um tanto estranho, uma vez que o governo Temer aprovou esta lei de maneira apressada, via Medida Provisória, não respeitando a participação da sociedade no processo de elaboração e aprovação da versão final da BNCC do Ensino Médio. Vejamos as informações do seguinte artigo: Art. “35-A. **A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio**, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Ora, se a BNCC pode ser considerada como documento referência para definir os objetivos de aprendizagem da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, que motivos podem ter levado a lei nº 13.415/2017 ser sancionada anteriormente? Por essa razão, buscaremos identificar algumas informações e apontar as devidas considerações.

Entendendo a BNCC enquanto direção da estrutura curricular da contrarreforma do Ensino Médio, é fundamental expor alguns elementos que mostram o tipo de formação pretendida. A lei nº 13.415/2017 carrega em suas formulações uma proposta de educação integral para os alunos, idêntica àquela presente na MP 746/2016, ou seja, não apresenta

⁵² O processo de elaboração da BNCC transcorreu por três versões. A primeira versão foi lançada no dia 15/09/2015; a segunda versão foi anunciada no dia 03/05/2016 e a terceira no dia 06/04/2017, mas esta foi sancionada apenas no dia 20/12/2017. Cabe apontar também que a BNCC do ensino médio teve certo atraso em relação a estas anteriores, que correspondem ao ensino fundamental e à educação infantil, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 04/12/2018.

informações objetivas sobre como aconteceria de forma concreta a organização dessa proposição de educação, viabilizando-a.

Chama a atenção a carga horária destinada à educação integral, pois há a intenção em ampliar o tempo para mil e quatrocentas horas. Tomando por base a LDB (1996), a carga horária do Ensino Médio deve ser de oitocentas horas anuais, ou seja, temos um total de duas mil e quatrocentas horas se considerarmos os três anos deste nível de escolarização.

Sendo assim, entende-se que a lei da contrarreforma do Ensino Médio estaria aumentando a carga horária, via educação integral, em seiscentas horas anuais. No entanto, há controvérsias, uma vez que a BNCC tem sua carga horária máxima definida em mil e oitocentas horas, ou seja, há uma redução de seiscentas horas na formação básica de educação do Ensino Médio.

De acordo com Ramos (2016), o acréscimo de carga horária previsto na contrarreforma do Ensino Médio deverá ser preenchido pelos itinerários formativos, ou seja, é a parte diversificada que trata a BNCC e o reflexo disto é o aumento do ensino profissionalizante que, por sua vez, seria o suposto interesse dos jovens.

Diante destas informações, compreende-se que a proposta de formação integral contida na lei nº 13.415/2017 amplia a flexibilização da educação do Ensino Médio, já que cada sistema de ensino e escolas serão os responsáveis por escolher quais itinerários formativos deverão ser utilizados no processo de aprendizagem dos alunos, correspondendo às características de cada região.

Tal flexibilização aparenta estabelecer aproximações com aquela sugerida pelo BM, citadas no capítulo anterior, em que admite defender uma educação flexível, capaz de atingir maior envolvimento, motivação e interesse dos alunos por meio de uma nova organização curricular do Ensino Médio brasileiro.

A flexibilização da educação, por meio dos itinerários formativos, também está atrelada à distribuição desigual do conhecimento (KUENZER, 2017), pois, trata-se de uma formação simples e fragmentada direcionada para estudantes provenientes da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas. De acordo com Motta e Frigotto (2017), esta reformulação foi organizada para atender os jovens das classes populares e apresenta como marca sua oposição ao povo e à escola pública.

É possível observar relações do tempo de escolarização presentes na contrarreforma do Ensino Médio com as ideias do BM, uma vez que o Banco sai em defesa de uma formação baseada na aceleração da aprendizagem e o que vimos nos parágrafos anteriores foi a

diminuição da carga horária destinada à formação básica comum dos alunos, ou seja, trata-se de uma formação mínima, precária, com menos tempo de ensino escolar.

Dessa forma, concordamos com as afirmações de Ramos e Frigotto (2016) quando eles apontam que a contrarreforma do Ensino Médio dará aos filhos dos trabalhadores o acesso a um ensino mínimo, com uma formação mínima.

No artigo 35-A, parágrafo 7, há o posicionamento dos currículos levarem em consideração a formação integral do aluno “de maneira a adotar um trabalho voltado para a **construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais**” (ibid., grifo nosso).

Isto tem a ver com as competências gerais da educação básica, presentes na BNCC, voltada para a aquisição “[...] de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Levando em consideração a ideia de currículo e formação dos aspectos socioemocionais e do projeto de vida dos estudantes, presentes na contrarreforma do Ensino Médio, bem como os acréscimos de informações contidas na BNCC sobre o referido projeto e também ao exercício da cidadania, compreendemos que tais formulações podem estar alinhadas às ideias do BM.

A organização curricular da formação integral sinalizada na lei da contrarreforma do Ensino Médio, direcionada à construção do projeto de vida e formação dos alunos nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais faz lembrar os argumentos do BM sobre a importância de enfatizar a aprendizagem.

Tomando como exemplo o documento **Informe Sobre el Desarrollo Mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación** (BANCO MUNDIAL, 2018a), o foco na aprendizagem é essencial, visto que ela é considerada responsável por ofertar às pessoas o desenvolvimento de habilidades e competências, oportunizando assim aptidões para o trabalho e para a vida.

Outro ponto que merece destaque é aquele que trata das competências socioemocionais, presente no documento **Competências e emprego: uma agenda para a juventude** (BANCO MUNDIAL, 2018b). Neste, as competências socioemocionais se encontram nas competências para a vida “[...] necessárias para a boa condução da própria vida” (ibid., 2018, p.10), ou seja, estão relacionadas a valores, atitudes e comportamentos, para as pessoas saberem lidar com as incertezas da vida contemporânea. Além do mais, tais competências estão atreladas ao papel promissor e salvador da educação, em que o BM

acredita ser ela responsável pela retomada do crescimento da economia e também por colaborar com o fortalecimento e desenvolvimento da coesão social (BANCO MUNDIAL, 2018b).

Dessa forma, consideramos que as informações contidas no artigo 35-A, parágrafo 7, se aproximam destas citadas nos documentos do BM, quando este apresenta a educação como responsável pela cooperação com o desenvolvimento da coesão social, importante para a manutenção da hegemonia burguesa.

O BM também leva em consideração as competências técnicas que, por sua vez, deverão ser desenvolvidas no Ensino Médio e em escolas técnicas. No corpo do texto da lei nº 13.415/2017 é possível identificar com clareza que a proposta da contrarreforma do Ensino Médio está assentada numa educação voltada para a formação técnica. Observemos um exemplo disto:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional** (ibid., grifo nosso).

Tal formação ficará a critério dos sistemas de ensino bem como a organização das competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, como exposto no parágrafo 1 do artigo citado acima. Além do mais, ela irá considerar:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação**, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade** (ibid., grifo nosso).

Nota-se que neste trecho, não há maiores informações sobre o estudante que concluir as etapas intermediárias da formação técnica e profissional poderá dar sequência em seus estudos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016), ou seja, compreendemos que existe a opção de dificultar a oportunidade de acesso ao ensino superior, pois, a especialização e profissionalização da contrarreforma apresentam uma formação precária e precoce direcionada à educação das camadas populares (BELTRÃO, 2019).

Dessa forma, contrarreforma do Ensino Médio retoma e incorpora “[...] as medidas dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do Século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Este acesso desigual ao conhecimento faz com que a atual contrarreforma do Ensino Médio reafirme o caráter dualista de educação que perdura neste nível de ensino desde as formulações da Reforma Capanema, oferecendo um ensino propedêutico para a classe média e o profissionalizante para os trabalhadores, em suas camadas mais pobres.

No parágrafo 11 do artigo 36, a despeito do cumprimento das exigências curriculares da contrarreforma do Ensino Médio, a lei informa que os sistemas de ensino podem reconhecer competências e firmar parcerias com instituições de educação à distância por meio de algumas maneiras comprobatórias, sendo elas: I) - demonstração prática; II) - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III) - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV) - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V) - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI) - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017)

Percebe-se nesta passagem da lei a possibilidade de parcerias público-privadas nesta proposta do novo modelo de Ensino Médio. Tais parcerias também são defendidas nos documentos do Banco Mundial (2010a; 2011) que as compreende como forma dos alunos da classe trabalhadora obterem uma formação capaz de proporcionar a garantia de empregos, atendendo a demandas locais, uma vez que as ideias contidas nestes documentos argumentam que muitos destes discentes não conseguiriam alcançar a formação superior.

Diante destas informações da formação técnica, importante destacar a compreensão de que a educação que está sendo proposta na lei 13.415/2017, baseada na perspectiva tecnicista, provavelmente irá preparar o aluno para o trabalho simples, atendendo à lógica de retomar as teses do desenvolvimento de capital humano, com a falaciosa ideia de que isto irá alavancar o crescimento da economia.

De acordo com Saviani (2013), a pedagogia tecnicista se baseia no pressuposto da neutralidade científica, é inspirada nos princípios da eficiência, da produtividade e da racionalidade, ela defende a reorganização do processo educativo de modo a torna-lo objetivo e operacional. Nesta pedagogia, o elemento principal é a organização racional dos meios, professores e alunos ocupam um papel secundário, a estruturação do processo está atrelada à garantia da eficiência.

Nesta pedagogia, alunos e professores não têm autonomia para definir o que devem, como e quando fazer, é o processo que define isto. No entanto, a partir dos anos 1990, iniciando com os pressupostos neoliberais da contrarreforma do Estado brasileiro e a necessidade de redefinição da função do Estado, Saviani (ibid.) argumenta que há também uma reestruturação da escola em que ocorre a flexibilização do processo, como recomendado pelo toyotismo, caracterizando assim um neotecnicismo.

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade (p. 439).

A lei da contrarreforma do Ensino Médio traz algumas informações sobre a questão da avaliação. Uma delas está no seguinte trecho: “§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

A avaliação na BNCC está assentada no foco do desenvolvimento de competências e como ela é documento orientador da proposta curricular da contrarreforma do Ensino Médio, podemos dizer que esta contrarreforma segue os mesmos preceitos avaliativos. É relevante apontar que, nas formulações da BNCC (BRASIL, 2018), há a compreensão de o referido enfoque ser o mesmo adotado pelas avaliações da OCDE, ou seja, pelo PISA.

A outra parte da lei diz respeito à destinação de verbas da União aos Estados e ao Distrito Federal, um dos critérios para se conseguir tais recursos financeiros se baseia nos resultados atingidos pelos alunos e escolas nas avaliações nacionais. Tem-se, portanto descrição de que deve “[...] ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e **com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio**” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Outro ponto importante a destacar está no artigo 35-A. Neste mesmo artigo, no parágrafo 2, podemos encontrar a ideia de que a BNCC do Ensino Médio irá inserir de maneira obrigatória estudos e práticas de artes, educação física, sociologia e filosofia, em contrapartida, no parágrafo 3, “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (ibid.).

É fundamental nos atentarmos para estas formulações. O termo “estudos e práticas” é perigoso, ele não garante que o ensino dos conteúdos destas disciplinas curriculares seja trabalhado de forma sistematizada ao longo dos anos escolares do Ensino Médio. Pelo

contrário, consideramos que ele abre precedentes para práticas pedagógicas precárias e esvaziadas de conteúdo. Comprendemos que isto tem relação com as avaliações de larga escala, já que nelas também se dá maior prioridade aos conhecimentos de língua portuguesa e matemática.

Neste momento, cabe trazer algumas considerações. Se a contrarreforma do Ensino Médio for efetivamente implementada no país poderá agravar ainda mais o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio e no PISA por estimular o rebaixamento do desenvolvimento intelectual dos discentes, ou seja, eles terão mal resultados nas avaliações de larga escala devido ao foco da formação estar baseado nas competências, elas significam o esvaziamento da formação intelectual (CASTRO, 2019), não permitem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vale destacar que nos documentos do BM analisados anteriormente há também o posicionamento de utilizar as avaliações como responsáveis por mostrar os resultados atingidos pelas escolas e sistemas de ensino, além de estimular o alcance de melhores notas para garantir as metas das avaliações nacionais e internacionais, como forma do Brasil se enquadrar numa melhor posição na divisão internacional do trabalho.

Sendo assim, podemos argumentar que a lei nº 13.415/2017, perante as informações contidas em seu texto sobre a formação técnica voltada para o desenvolvimento de competências, corrobora com as ideias do BM quando este organismo aponta em seus documentos a compreensão de que a aquisição de habilidades e competências desse tipo de educação, utilizando-se da categoria da aprendizagem, produz capital humano, responsável pelo crescimento econômico dos países.

.Como resposta à pergunta levantada nos primeiros parágrafos desta seção, sobre os motivos da lei nº 13.415/2017 ser aprovada antes da BNCC do Ensino Médio, concordamos com Motta e Frigotto (2017) quando eles argumentam que esta urgência da contrarreforma compreende a educação como fator que possibilitará o país a retomar o crescimento econômico ao investir em capital humano, acreditando que assim ocorrerá o fortalecimento da produtividade. Tais ideias são disseminadas para transmitir a concepção de que o país terá condições de aumentar sua competitividade perante a divisão internacional do trabalho.

É importante apontar que a educação pretendida na lei nº 13.415/2017 reforça a sobreposição da dimensão técnica sobre o compromisso político do processo pedagógico, do trabalho do professor. Isto acarreta em uma prática pedagógica ancorada nos preceitos da

neutralidade que atualmente é uma tese bastante defendida pela proposta do “Escola sem Partido”⁵³.

A proposta do “Escola sem Partido” está presente no Projeto de Lei (PL) 867/2015. Nela há a exclusão do pluralismo de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e também à liberdade de expressão, ou seja, propõe um ataque direto ao exercício da docência, ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Diante disto, consideramos que o professor precisa desenvolver sua competência técnico-pedagógica, já que, de acordo com Nosella (2005), um trabalho realizado com base em pesquisas profundas, sérias, que trazem benefícios à sociedade como um todo, exercem um compromisso político com a educação.

O exercício do compromisso político dos professores em sua prática pedagógica não é para formar militantes em sala de aula. Compreendemos que isso é função de partidos políticos, por exemplo. Mas tal compromisso é fundamental para os alunos compreenderem e aprenderem as visões de mundo diferentes e antagônicas presentes na realidade, possibilitando a compreensão dos fatos em sua essência, dando a eles autonomia e capacidade de escolher qual delas se aproxima mais de sua perspectiva de mundo.

A importância desse compromisso político é educar os alunos em dimensões mais amplas do conhecimento, ou seja, que não se limitam apenas à técnica e à profissionalização, mas também àquelas que envolvem conhecimentos artísticos, filosóficos, históricos, entre outros. Isto possibilita os alunos compreenderem com maior propriedade, por exemplo, se a contrarreforma do Ensino Médio é realmente inovadora e benéfica para formação deles, se ela apresenta características prejudiciais que limitam esta formação, se também serve de orientação às escolas privadas ou se é uma proposta direcionada às escolas públicas que em sua grande parcela atende à juventude das camadas populares da classe trabalhadora.

Ao final deste capítulo, pode-se compreender que as informações contidas na Exposição de Motivos da MP 746/2016, bem como as questões analisadas da lei 13.415/2017, estabelecem relação de proximidade com aquelas defendidas nos documentos do BM analisados anteriormente a partir das questões que versam sobre a educação como responsável pela cooperação com o desenvolvimento social, a formação baseada nas competências bem como da utilização das avaliações para medir o desempenho dos alunos e escolas.

⁵³ Este movimento surgiu em 2004, no entanto, ganhou mais força e expressão no ano de 2014, a partir do momento em que o Deputado Estadual Flávio Bolsonaro (RJ) “[...] solicitou ao criador do projeto, o Procurador Miguel Nagib, que desenvolvesse um projeto de lei para por em prática as propostas de seu movimento” (FRIGOTTO, 2017, p. 13).

Tanto a MP 746/2016 como a lei da contrarreforma do Ensino Médio carregam em seus conteúdos a proposta de formação dos alunos ancorada no desenvolvimento de competências, além de se basearem no monitoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem por meio das avaliações de larga escala, definida no Decreto 6.094 de 2007⁵⁴. Isto remete a intenção do Brasil em atingir as metas do IDEB e PISA para o país conseguir se inserir entre os mais bem colocados no ranking da OCDE e atingir melhor posição na divisão internacional do trabalho. Nos documentos do Banco Mundial também foi possível identificar estes mesmos elementos.

Estas questões identificadas representam as estratégias utilizadas pelo governo brasileiro, via contrarreforma do Ensino Médio, para responder às consequências iniciadas a partir da crise de 2007/2008 devido à necessidade de uma nova reestruturação produtiva do sistema capitalista, em que a burguesia, a nível global e local, utiliza-se da educação básica para formar os alunos, futuros trabalhadores, dentro das novas demandas de formação e qualificação exigidas nesta fase do capitalismo contemporâneo.

Isto fornece ferramentas para sustentarmos o argumento de que a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro se apresenta enquanto uma expressão das políticas educacionais elaboradas em âmbito global, orientadas pelo BM, em que a educação, correspondendo à posição de cada país na divisão internacional do trabalho, é organizada e utilizada como componente fundamental de medidas consideradas capazes de solucionar os problemas políticos e econômicos iniciados a partir da crise de 2007/2008.

Diante da análise realizada no decorrer da pesquisa, tendo em vista a possibilidade de termos alcançado maior aproximação da essência do fenômeno estudado, trazemos as respostas encontradas nas considerações finais deste trabalho que serão apresentadas na próxima seção.

⁵⁴ Trata-se da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, dispõe de diretrizes ancoradas em resultados de avaliação e de rendimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos analisar e identificar o quanto as formulações do Banco Mundial acompanharam o processo de reestruturação capitalista da crise de 2007/2008 e que tipo de conexões elas poderiam estabelecer com a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro realizada durante o governo Michel Temer.

Para perseguir nosso objetivo, primeiramente buscamos trazer as especificidades das principais crises do sistema capitalista, dando ênfase às características da crise imobiliária norte americana de 2007/2008 que se espalhou para o restante do mundo e carregou consigo as medidas de reestruturação econômica da nova fase do neoliberalismo.

Fizemos isto como forma de atualizar nossa compreensão sobre a presente fase produtiva do sistema capitalista, pois, como se sabe, as crises obrigam o capitalismo a buscar seu gerenciamento e, com isso, há a necessidade da ocorrência de mudanças estruturais nas relações de produção e na sociabilidade das pessoas tendo em vista a manutenção da taxa de lucros.

Em seguida, identificamos a necessidade de uma nova demanda na formação das pessoas em cada período de crise. Um exemplo disto foram as propostas de Ensino Médio da Lei nº 5.692/1971 e da atual contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que a diferença entre ambas é o refinamento da pedagogia tecnicista para a pedagogia das competências no que diz respeito à formação dos alunos, atendendo assim as demandas produtivas de seus momentos históricos.

No campo educacional, tivemos maior expressão da expansão mundial da ideologia neoliberal na década de 1990, através da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, responsável por oferecer uma formação humana pautada nas competências, direcionada ao novo tipo de trabalhador, como forma de educá-los para atender aos requisitos do sistema produtivo da época.

Tal formação faz parte da nova pedagogia da hegemonia, defendida e difundida pelos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, bem como pelo empresariado brasileiro que, por sua vez, atendem aos interesses do sistema capitalista no âmbito mundial e local em continuar recompondo a acumulação de capital.

Esta nova formação atingiu também as políticas públicas de educação básica do Brasil na década de 1990, influenciando assim a formulação de diversos documentos, como leis, planos educacionais e currículos, direcionados ao campo educacional do país, os quais apresentamos nesta dissertação.

Nesse sentido, identificamos que o Banco Mundial continuou produzindo documentos voltados à orientação das políticas públicas educacionais dos países periféricos no período pós-crise, atendendo assim às necessidades de produtividade do sistema capitalista à nova fase do neoliberalismo, no que diz respeito à formação para o trabalho e no campo das relações sociais.

Concluimos também que os documentos do Banco Mundial, direcionados para o Brasil, acompanharam o movimento cíclico da crise capitalista. Nesse sentido, as formulações orientavam um novo tipo de formação que deveria atender às características do país dentro da divisão internacional do trabalho, ou seja, uma formação simples atrelada ao trabalho simples, ancorada no desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que o Brasil não está inserido entre aqueles países da OCDE que produzem tecnologia de ponta, mas se enquadra enquanto seu consumidor.

Além do mais, foi possível constatar o quanto os argumentos do BM se aproximaram e elogiaram as propostas da contrarreforma do Ensino Médio, aprovada no governo Temer, sob os argumentos de que “reformas” seriam extremamente necessárias para o país poder alcançar maiores níveis de desenvolvimento econômico levando em consideração a educação como principal responsável para tal.

Em relação às análises sobre a MP 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, que tratam sobre a contrarreforma do Ensino Médio, concluimos que ambas estabelecem relações com os ideais de formação dos documentos do Banco Mundial referente ao período pós-crise 2007/2008. Além disso, concordamos com Kuenzer (2017) quando argumenta que “[...] a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017” (p. 339).

Da mesma forma, fazemos coro com Kuenzer (2017) e Beltrão (2019) quando apontam que a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro responde às demandas da base material do atual regime de acumulação, estando associado ao projeto pedagógico hegemônico de mundialização da educação para os países pobres, da periferia capitalista.

Outro ponto importante de nossa análise é que a atual contrarreforma do Ensino Médio reforça o dualismo educacional (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; LINO, 2017; FERREIRA, 2017; BELTRÃO, 2019) ao flexibilizar os currículos como forma de atrair os alunos, ofertando uma formação precária e fragmentada que atenderá, de forma majoritária, aqueles discentes oriundos das camadas mais pobres da sociedade, ou seja, das frações da classe trabalhadora.

Concordamos ainda com Ferreira (2017), Ramos e Frigotto (2016) quando afirmam que a contrarreforma do Ensino Médio é uma regressão à lógica da Reforma Capanema do

governo de Getúlio Vargas. Também identificamos que a atual proposta do Ensino Médio brasileiro é um grande retrocesso para a educação pública do país, corroborando com os argumentos de Ferreira (2017) e Lino (2017), pois, impede os alunos de terem acesso aos conhecimentos artísticos, filosóficos, históricos, culturais, entre outros, construídos pela humanidade, de maneira sistematizada, mais elaborada e de adquirirem maiores condições de acesso ao ensino superior. Sendo assim, consideramos que o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Como limites da pesquisa, cabe ressaltar que é difícil analisar as novas produções do BM tendo em vista a formação de um suposto novo tipo de trabalhador, a análise que trouxemos nesta pesquisa sobre este assunto não se esgotou, dessa forma, consideramos a necessidade de um estudo mais amplo sobre o assunto.

Apontamos também que não foi possível analisar experiências curriculares pautadas nas propostas da contrarreforma do Ensino Médio, por meio da prática pedagógica de professores em escolas públicas, por exemplo, via orientações da BNCC, como forma de descobrir as respostas concretas dessa política educacional no seio da prática social que poderiam trazer maiores elementos sobre a implementação desta opção de formação humana dos alunos do Ensino Médio, levando em consideração as relações com a atual realidade política e econômica do país diante da presente fase de acumulação do sistema. Neste contexto, também foi impossível analisar as práticas resistivas do processo de implantação curricular que muito provavelmente estão ocorrendo país a fora.

Assim, apesar de considerarmos extremamente importante, não foi possível elaborar uma proposta de Ensino Médio contra hegemônica a esta estudada, pois as condições objetivas não permitiram que aprofundássemos sobre essa questão como forma de superar nossa crítica.

Como possibilidade de estudos futuros, compreendemos a importância de analisar como as proposições da contrarreforma do Ensino Médio, por meio dos currículos baseados na BNCC e da prática pedagógica dos professores estão sendo executadas nas escolas públicas de educação básica de nível médio a partir de recortes municipais, estaduais ou federais e, assim, identificar se existirão prováveis aproximações com as políticas produzidas pelo BM que correspondem às demandas de acumulação do capital.

Consideramos também que a pesquisa realizada é relevante pelo fato de apontar a necessidade de maiores estudos no campo das políticas educacionais, tomando como base a análise estrutural atualizada do sistema produtivo através da crise econômica de 2007/2008,

podendo fornecer maiores elementos capazes de identificar os objetivos de formação humana das atuais e futuras propostas de educação básica do Brasil.

Avaliamos ter contribuído com os estudos da temática analisada visto que foi possível trazer algumas considerações e confirmações além das aparências presentes na contrarreforma do Ensino Médio, conseguindo assim aproximar da real essência deste fenômeno, dando subsídios a outros pesquisadores, professores da educação básica e alunos do Ensino Médio interessados em compreender melhor sobre o assunto.

Por fim, enquanto professor da educação básica defendo a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (2011), como uma proposta pedagógica efetivamente construída para a classe trabalhadora ao qual se preocupa em socializar os conhecimentos sistematizados a estes indivíduos como forma de elevar sua formação humana nas dimensões mais elaboradas, a “[...] escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” (p. 66) e caso ela não permita o acesso a este saber, “[...] os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber” (p. 67).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio**. Senado Notícias, Brasil, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso: 15 abr. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Disponível em:

<<https://www.ufg.br/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso: 27 out. 2019.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANPED. **Informe sobre o Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. ANPED, Rio de Janeiro, dez. 2014. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pel_o_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf>. Acesso: 05 ago. 2019.

ANTONINI, Vanessa Lara. **Banco Mundial e política educacional brasileira: um olhar sobre Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, 2006.

ANTONINI, Vanessa Lara. **Do desenvolvimento à governabilidade: a trajetória do Banco Mundial nos países em desenvolvimento**. Política e Gestão Educacional (Online), v. 4, p. 1-19, 2007. Disponível em:

<http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi4_artigovanessaantonini.pdf>. Acesso: 20 set. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial: 1999.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações do mundo do trabalho na era de mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso: 10 jul 2018.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo**. 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial: ano em perspectiva**. Relatório, 2010b. Disponível em:

<http://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/BancoMundial_RelatorioAnual2010.pdf>. Acesso: 10 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a educação

do Grupo Banco Mundial; Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso: 05 jun. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial:** ano em perspectiva. Relatório, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/WBAR11_YearInReview_Portuguese.pdf>. Acesso: 13 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial:** ano em perspectiva. Relatório, 2013. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399422PT.pdf>>. Acesso: 13 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial.** Relatório, 2014. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/621341468149947078/pdf/911550v10WBAR00Report020140PT0Sep15.pdf>>. Acesso: 14 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial.** Relatório, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/814441507533420953/pdf/120298-WBAR-v1-PUBLIC-PORTUGUESE.pdf>>. Acesso: 15 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial.** Relatório, 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/584141538160814046/pdf/130320-PORTUGUESE-The-World-Bank-Annual-Report-2018.pdf>>. Acesso: 16 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência equidade do gasto público no Brasil. Relatório, 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso: 12 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Aprender para hacer realidad la promesa de la educación:** Panorama Geral. Informe sobre el desarrollo mundial. Whashington, DC: Banco Mundial, 2018a. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096ovSP.PDF?sequence=64&isAllowed=y>>. Acesso: 10 jan. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Competências e emprego:** uma agenda para a juventude. Relatório, 2018b. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento:** a agenda da produtividade. Relatório, 2018c. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2018.

BARBOSA, Fabrício Teixeira. **Banco Mundial, PNE (2014-2024):** responsabilização docente em face às mudanças contemporâneas. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização) - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Metodologia da Educação Física Escolar - IF SUDESTE MG, Campus Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BONAMIGO, Carlos Antônio et al. **História da Educação Básica Brasileira:** uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/436/35>>. Acesso: 07 ago. 2015.

BORÇA JUNIOR, Gilberto Rodrigues; TORRES FILHO, Ernani Teixeira. **Analisando a crise do subprime.** Revista do BNDES, Rio de Janeiro, v. 15. n. 30, p. 129 – 159, dez. 2008. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/8344/1/RB%2030%20Analisando%20a%20Crise%20do%20Subprime_P_BD.pdf>. Acesso: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20/06/1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 23 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso: 27 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso: 20 mai. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso: 22 mai. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Um Pacto Popular-Nacional desde 2006?** 2012. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2012/369-Pacto-Nacional-Popular-desde-2006.pdf>>. Acesso: 08 mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da ldb/1996:** embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso: 02 mar 2019.

CASTRO, Luiger Franco de. **“Aprender a empreender”:** o projeto de educação do Sebrae para a educação básica pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. **A crise (2007-2012):** lineamentos para uma abordagem global. Mimeo. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/8620677/A_Crise_Mundial_2007-2012>. Acesso em: 27 fev. 2018.

DE SMEDT, Bert. **Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction.** *Frontline Learning Research* 2 (4): 7–14. 2014.

DUA, Tarun; MARK Tomlinson; ELIZABETH Tablante; PIA Britto; AISHA Yousfzai; BERNADETTE Daelmans; GARY L. Darmstadt. **Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in the Sustainable Development Era.** *Lancet Global Health* 4 (12): e887–e889. 2016.

DIAS, Eric Lisboa Codo. **A crise econômica de 2008 e o sistema financeiro nacional na perspectiva pós-keynesiana.** *Finanças Públicas – XV Prêmio Tesouro Nacional – 2010.* Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/59101084/49020146-DIAS-2010-A-crise-economica-de-2008-e-o-sistema-financeiro-nacional-na-perspectiva-pos-Keynesiana>>. Acesso: 28 mar. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimpressão - Campinas, SP: Autores associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Ensino médio no Brasil:** os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, 2011. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3827/3498>>. Acesso: 29 jul. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr. – jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso: 29 jul. 2019.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. R. Fac. Educ, São Paulo, v.24, n.1, p.37-69, jan./jun., 1998.

FREITAS, Kenyth Alves de; SILVA, Daniel Fernando da; FIGUEIRÊDO, Luzia de. **Crise do subprime: as perspectivas do pensamento neoclássicas e comportamentais**. Rev. FSA, Teresina, v. 13, n. 2, art. 6, p. 102 – 125, mar./abr. 2016. Disponível em: <<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1061>>. Acesso: 25 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: PINO, Ivany rodrigues; PACHECO , Dirce Djanira (Orgs.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1>>. Acesso: 16 jun. 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>>. Acesso: 24 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho Necessário, Niterói, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>>. Acesso: 07 ago. 2019.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o \Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Orelha de Francisco de Oliveira. Quarta capa de Pietro Igrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 428 p.

INSEL, Thomas R; Story C. Landis. **Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimh and Ninds**. *Neuron* 80 (3): 561–67. 2013.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da mudança Cultural**. – 17ª ed. – São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. – São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

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

ILO and WORLD BANK. **Inventory of Policy Responses to the Financial and Economic Crisis**. Geneva/Washington, DC: International Labour Office/World Bank, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28 ed. – 6 reimpr. – São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: GAUDÊNCIO, F. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 7. ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso: 14 jul. 2019.

KUHL, Patricia K. **Brain Mechanisms in Early Language Acquisition**. *Neuron* 67 (5): 713–27. 2010.

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

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso: 23 ago. 2017.

LIMA, Katia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LINO, Lucilia Augusta. **As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão**. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>>. Acesso: 28 jul. 2019.

LOURENÇO, Ademar. PT prepara “carta ao povo brasileiro”: o que isto quer dizer?. **Esquerda Diário**, 22 janeiro 2018. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2018/01/22/pt-prepara-carta-ao-povo-brasileiro-o-que-isto-quer-dizer/>>. Acesso: 08 mar. 2019.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins. **Competências na formação de professores: da LDB à BNCC**. REVES – Revista Relações Sociais, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 111 – 120, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/revs/article/view/3132>>. Acesso: 12 abr. 2019.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. **Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar**. Revista Contemporânea de Educação, vol.10, n. 2, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216/2294>>. Acesso: 02 dez. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso: ago. 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 07-22.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de; Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso: 14 nov. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Gerar capital social:** tarefa da “educação periférica” segundo Banco Mundial. 2011. Disponível em:
<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/vaniacardosodamotta.pdf>>.
Acesso: 03 mar. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso. 12 out. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo.** Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso: 05 set. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In. NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho:** Mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. A crise do capital em Marx: o debate no campo marxista e as possibilidades para novas interpretações. In: **Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo**, 2018, Belo Horizonte. Anais do II Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo. Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 1-17. Disponível em:<https://docs.wixstatic.com/ugd/ac5263_e386321147a04b939907d3be1f17677c.pdf>.
Acesso: 02 out. 2018.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica:** 20 anos depois. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, jan. - abr. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>>. Acesso: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 08 set. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A nova regulação de forças no interior da escola:** carreira, formação e avaliação docente. RBPAAE – v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557>> Acesso: 12 set. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **O surgimento do antivalor:** capital, força de trabalho e fundo público. Novos estudos, nº 22 - outubro de 1988. Disponível em:
<https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Estado%20e%20Políticas%20Publicas/EPP%2005Oliveira_O%20surgimento%20do%20antivalor.pdf>. Acesso: 16 jan. 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **Os Limites da Noção de Competência sob a Perspectiva da Formação Humana**. Movimento, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso. 12 out. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses**. [Entrevista cedida a] Raquel Júnia. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Rio de Janeiro, set. 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>>. Acesso: 20 mai. 2019.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **A transformação da qualidade da educação básica no Brasil**. 2010. Disponível em: <www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso: 28 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. - 11. ed. - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso: 10 set. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. i reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, Julho, 2005. Disponível em: <

http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>.

Acesso: 18 ago. 2017.

SILVA, Ilse Gomes. **A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições**. Lutas Sociais (PUC-SP) São Paulo, v. 7, p.. 81-94, 2001. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962>>. Acesso: 09 set. 2017.

SOARES, Maria clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, de Livia; WARDE, Mirian Andrade; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed., p.15-39. São Paulo: Cortez, 1998.

SHAW, Camila. **Reforma do Ensino Médio** - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. ANPED, Brasil, 17 de março de 2017. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>>. Acesso: 15 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 20 out. 2016.

UNESCO. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2019.

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. December, 21, 2010. Disponível em:

<http://www.anped11.uerj.br/Banco_mundial/achieving_world.pdf>. Acesso: 20 dez. 2019.