



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIA VAN WAALWIJK VAN DOORN

INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
Uma análise do “Novo” Ensino médio

Curitiba,
2024

Julia van Waalwijk van Doorn

INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA:
Uma análise do “Novo” Ensino médio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

RESUMO

O presente trabalho busca entender o projeto formativo da juventude presente nas recomendações de políticas educacionais do Banco Mundial e presentes na reforma do Ensino Médio proposta por meio da Lei nº 13.415/17. O trabalho consistiu de uma revisão bibliográfica no primeiro e segundo capítulo e de uma análise comparativa no último capítulo. Para tanto, o texto inicia-se traçando um panorama da Lei nº 13.415/2017, apontando os momentos históricos que realizaram esforços similares e tratando das mudanças exatas feitas pela legislação, além de realizar um breve esboço sobre a implantação da reforma. Prossegue-se esclarecendo a atuação do Banco Mundial e de seu histórico, procurando explicitar seu pensamento sobre educação voltada ao Ensino Médio, a partir do aporte teórico da Agenda Globalmente Estruturada para educação. Por último, realizou-se uma análise comparativa, explicitando concepções e direções similares na reforma e em 3 documentos selecionados do Banco Mundial. Observou-se uma aproximação entre os documentos e a lei em 4 eixos: concepções de juventude e educação, incentivo a parcerias público-privadas, integralização do ensino e flexibilização e incentivo ao ensino técnico. Conclui-se que em termos gerais, tanto as recomendações do Banco quanto a reforma do Ensino Médio, caminham para a conformação do Ensino Médio às necessidades do mercado, seja formando trabalhadores nos moldes que busca ou adensando a presença de entidades do setor privado na educação.

Palavras chave: Ensino médio; Lei nº 13.415/2017; Banco Mundial; Políticas educacionais.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	7
2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E CONTROVÉRSIAS	10
2.1.ANTECEDENTES	10
2.2.TEOR DA LEI Nº 13.415/2017 ALTERAÇÕES LEGAIS E IMPLICAÇÕES CURRICULARES	12
2.3.RECEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO	15
2.3.1. A fragmentação do currículo	16
2.3.2.A obrigatoriedade do período integral	16
2.3.3.O Reconhecimento do notório saber	16
2.3.4.As parcerias com o setor privado e EAD	17
2.3.5 A implementação	19
3. BANCO MUNDIAL: COMO PENSA EDUCAÇÃO?	21
3.1 ORIGEM DO BANCO MUNDIAL: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DE ATUAÇÃO	21
3.2 BANCO MUNDIAL E A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA EDUCAÇÃO (AGEE)	25
3.2.1 Da relação educação-globalização	26
3.3 FILOSOFIA E METAS DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO	26
4. COMPARATIVO RECOMENDAÇÕES DO BANCO E LEGISLAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	30
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS:	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Documentos analisados	30
QUADRO 2 – Comparativo das Concepções de Juventude e Educação no Banco Mundial e na Medida Provisória nº 746.....	33
QUADRO 3 – Comparativo de incentivos a parcerias público-privadas (PPP) na Educação	35
QUADRO 4 – Comparativo quanto à integralização do ensino.....	38
QUADRO 5 – Comparativo quanto à flexibilização da etapa e o incentivo ao ensino técnico	40

LISTA DE SIGLAS

- AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para Educação
- AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
- AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APP – APP-Sindicato
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CIRDI – Centro Internacional para Resolução de Controvérsias sobre Investimentos
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MPV – Medida Provisória
- NEM – Novo Ensino Médio
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
- PEMTI – Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
- PIB – Produto Interno Bruto
- PPP – Parceria Público-Privada
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SFI – Sociedade ou Corporação Financeira Internacional

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

1.INTRODUÇÃO

O “Novo” Ensino Médio (NEM), inicialmente proposto por meio de medida provisória, é pauta de discussão no meio acadêmico e social desde que foi publicada. A Medida Provisória nº 746/2016 (a partir daqui tratada como MPV) foi criticada por movimentos sociais, sindicatos docentes e movimentos estudantis, o que acabou culminando em ocupações dos secundaristas por todo o Brasil em oposição à medida em 2016, sendo que somente no Paraná foram ocupadas quase 800 escolas.(APP-sindicato, 2017)

A MPV foi também criticada por diversas instituições acadêmicas, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), a ABdC (Associação Brasileira do Currículo) e a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), como verificam Costa e Silva (2019, p. 6-18).

A crítica colocada tanto pelos movimentos quanto pela comunidade acadêmica recai em diversos aspectos da proposta. Para Silva (2017) as principais problemáticas são:

1. A fragmentação do currículo, visível nos itinerários formativos, o que nega uma formação comum ao jovem e “leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas[...]” (Silva, 2017 p.21), ao excluir a obrigatoriedade de disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia.
2. A obrigatoriedade da carga horária integral, que desconsidera tanto a falta de infraestrutura escolar e profissionais para atender o volume de educandos quanto o público trabalhador do Ensino Médio que teria dificuldade de acessá-lo em período integral.
3. O reconhecimento do notório saber, permitindo que profissionais sem formação educacional lecionam no Ensino Médio, precarizando a formação.
4. A possibilidade do uso de recursos do FUNDEB para parcerias com o setor privado para constituição dos itinerários técnicos, destinando para fora da esfera pública financiamento que poderia ser utilizado na ampliação da qualidade e do acesso à educação básica.

A política em questão, segundo Costa e Silva (2019, p. 8) “[...] atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores”.

Adicionalmente, verifica-se uma crítica à forma com que a reforma foi proposta. Uma nota da ANPEd (2016) considera que “O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo”. Similarmente a ANFOPE (2016):

[...] afirma que uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático.

As movimentações sociais e acadêmicas pela revogação da MPV não tiveram êxito em suas reivindicações, sendo que após 11 audiências públicas realizadas por uma Comissão Mista do Congresso nacional a medida provisória foi convertida na Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Essa reforma se encaixa em uma tendência global, observada por Roger Dale (2004), que o autor chama de “Agenda Globalmente Estruturada para Educação”, de como forças supranacionais motivadas pela manutenção do capitalismo buscam ter influência sobre políticas nacionais educacionais na medida em que moldam uma política educacional comum a uma variedade de países.

Essa influência explicita-se no caso presente quando na Exposição de Motivos (Ministério da Educação, 2016) da própria MPV se encontra como uma justificativa o alinhamento da legislação às propostas do Banco Mundial e da UNICEF.

A escolha do Banco Mundial como referência para pensar e implementar políticas não é única para esse caso. Sobre o modelo de administração gerencial que Filho e Gonçalves (2023, p.03) consideram a base do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), os mesmos comentam:

Sem a pretensão de esgotar o assunto, não se pode desconsiderar que o PDRAE foi elaborado sob a prescrição de organismos multilaterais, o qual se destaca o Banco Mundial (BM). Em relação a esse debate, o estudo de Carneiro (2019) evidencia a importância e o papel decisivo que o BM teve

para a consolidação do gerencialismo no Brasil na década de 1990, o qual possui suas diretrizes contidas no PDRAE.

Os autores continuam evidenciando a partir de documentos do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) a influência de políticas estadunidenses em variados documentos recentes (2017-2018)..

Em 17 de abril de 2018 o Senado brasileiro aprovou um empréstimo no valor de U\$250 milhões, com o Banco Mundial, mais especificamente com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e **Desedo** "Novo" Ensino Médio (NEM). Os detalhes do empréstimo continuaram a ser negociados entre o governo federal e o banco até dia 24 de maio de 2018, quando o acordo foi finalizado. (ver depois)

Considerando o descontentamento com o NEM e suas conexões com o BM, expostas na própria “Exposição de Motivos” da MPV, é de interesse verificar a influência da agência financiadora internacional na política educacional brasileira, mais especificamente, como o pensar educacional da instituição afeta a política brasileira do Ensino Médio na medida em que é realizado um empréstimo para possibilitar a realização do projeto.

Com base em todo o exposto, o presente trabalho se propõe a responder a seguinte problemática: Qual o projeto formativo para a juventude brasileira presente em documentos do Banco Mundial e incorporados à legislação do novo Ensino Médio?

Desta forma a pesquisa tem como objetivo geral verificar como diretrizes e recomendações do BM influenciaram a construção da Lei nº13415/17 que regula o Ensino Médio, tendo como objetivos específicos analisar a Lei nº13415/17 e as normativas infra legais, bem como verificar o posicionamento do BM sobre o Ensino Médio em países em desenvolvimento, analisar as recomendações do BM sob a ótica da política educacional e estabelecer relações entre o posicionamento do Banco Mundial e a legislação proposta.

No presente trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de revisão de literatura para analisar a trajetória da Lei nº 13.415/17 e a atuação do BM, seguida de análise documental nos moldes propostos por Bardin(1977) acerca de documentos de recomendações do Banco mundial. Nesse sentido, a revisão de literatura utilizada neste trabalho é composta por artigos que tratam da Lei nº 13.415/2017, da Medida Provisória nº 746/2016 e da atuação de organismos internacionais na construção de políticas educacionais.

Para tal, será analisada, primeiramente, a reforma em si, seu contexto e suas controvérsias, no primeiro capítulo. Em seguida será contextualizada a atuação do Banco Mundial na política educacional brasileira, no segundo capítulo. Por fim, será feita uma análise das documentações específicas com recomendações das organizações internacionais para o Ensino Médio brasileiro.

2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA E CONTROVÉRSIAS

2.1. ANTECEDENTES

As ideias trazidas pela Lei nº 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio não são novidades no âmbito educacional. Desde a promulgação da LDB, o fato de que houve diversas reformas curriculares e movimentos políticos na educação indica disputa ideológica sobre conceitos. (Silva, 2018).

A disputa se pauta principalmente entre concepções em que a cultura e cidadania são mais fortes, e concepções em que a formação para o mercado de trabalho se destaca.

A ênfase em educação profissional no Ensino Médio, principalmente, é traçada por Cunha (2017) e Ferreira (2017) que evidenciam como tem-se discutido a inserção do ensino técnico profissionalizante na etapa.

Segundo Ferreira (2017, p.296):

Desde 1930, o Ensino Médio assumiu uma forma específica de dualidade que se distingue pela oferta de diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as diferentes classes sociais de forma desigual. Em 1942, a Reforma Capanema criou os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, para as classes mais privilegiadas. Com a edição das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores passou também a contar com alternativas em nível médio de segundo ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, os quais não davam acesso ao ensino superior.

Na mesma linha, Cunha (2017) observa como no final do Século XX um aumento de demanda por vagas na universidade gerou em resposta à criação de cursos técnicos profissionalizantes como alternativa a universidades, para recolher a demanda por formação profissional sem ampliar o acesso universitário.

Percebe-se como o Ensino Médio aparece aqui como instrumento de controle de ascensão social, remanejando o acesso de camadas populares ao ensino superior.

Silva (2018) denota que na década de 90 o termo “competências” é favorecido por se aproximar de ideias de competitividade assim como atualmente, na medida em que o currículo do NEM busca se aproximar de necessidades mercadológicas. Para a autora, isso exemplifica um caráter instrumental da educação que generaliza a formação e sacrifica a autonomia. Contraditoriamente, o NEM “promete e restringe a formação para a autonomia”.

Reyes e Gonçalves (2020) explicam como na década de 90 o Brasil aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), documento baseado nas pedagogias promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Sobre o início dos anos 2000, Ferreira (2017) destaca várias mudanças no Ensino Médio seguindo uma direção diferente da década de 90, como a Lei nº 11.741/2008, que trata do ensino profissionalizante e os diversos programas¹ instituídos pelo MEC.

No mesmo sentido, a Lei nº 12.061/2009 altera a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, instituindo a garantia da oferta do Ensino Médio que é no mesmo ano ampliada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, com a obrigatoriedade da educação básica e gratuita, sendo expandida para dos 4 aos 17 anos de idade.

Ferreira (2017, p.300-301) ainda aponta a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que a autora considera uma conquista, pois as DCNEM, “reconhecem a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo” e do programa Ensino Médio inovador de 2009.

Precede a reforma também o projeto de Lei nº 6.840 de 2013, que surge da comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, ambas propostas pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), que já estava em discussão na câmara dos deputados quando a MPV foi apresentada. Segundo Gonçalves (2017, p 133):

O projeto passou a ser discutido na sociedade brasileira e vinha sofrendo muitas críticas de entidades da área educacional e de pesquisadores. Em 2014, buscando intervir para que o PL 6840/2013 não fosse aprovado, foi criado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio composto por 10 entidades do campo educacional.

No entanto, mesmo com a oposição das entidades, o projeto foi quase completamente absorvido na medida provisória proposta pelo então presidente Michel Temer.

¹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

Corti (2019) também compara a MPV do Novo Ensino Médio com o Projeto de Lei nº 6.840/13. Apesar da similaridade das propostas no que tange à centralidade do currículo e a opção por itinerários formativos, a autora evidencia algumas diferenças. Notavelmente:

A Lei 13.415/17 enfatiza a Base Nacional Comum (sem apresentá-la), torna os componentes curriculares secundários e, principalmente, opera numa lógica de redução curricular e de carga horária, enquanto o PL 6.840/13 tinha uma lógica de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral. (Corti, 2019, p. 10).

A autora situa a proposta predecessora em um contexto de discurso hegemônico com uma disputa interna, ainda que sem antagonismo político, dentro do governo vigente na época. Assim, a autora considera que a chegada de Michel Temer à presidência criou uma ruptura da homogeneidade anterior, abrindo um novo quadro que se opõe à MPV, mesmo com parte dele tendo anteriormente apoiado o PL.

A apresentação da reforma através de uma medida provisória, com efeito imediato, foi amplamente questionada por pesquisadores da educação (Gonçalves, 2017, Ferreti e Silva, 2017, Motta e Frigotto, 2017, Ferreira, Ramos e Ramos, 2020, Cássio e Goulart 2022) e foi por muitos considerada autoritária, sendo questionada a necessidade de efetivar-se um projeto de educação dessa forma.

Levando em conta esse histórico de disputas, passar-se-á a analisar os dispositivos legais da lei.

2.2. TEOR DA LEI Nº 13.415/2017 ALTERAÇÕES LEGAIS E IMPLICAÇÕES CURRICULARES

A Lei nº 13.415/2017 possui vinte e dois artigos. A reforma faz onze alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e institui oito alterações no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com um artigo tratando também da jornada de trabalho do professor. Feita essa separação temática resta um artigo, que não incide diretamente na escola. Esse artigo, o décimo da reforma, faz alterações no Decreto-Lei nº 236/1967, tratando da veiculação de conteúdo educativo em rádio e televisão.

Segue-se agora uma análise dos artigos um a sete e os artigos onze e doze da Lei, que tratam de alterações na LDB.

Os artigos primeiro e o inciso quinto do terceiro artigo tratam da carga horária mínima e máxima respectivamente no Ensino Médio (EM). Enquanto o primeiro prevê um aumento progressivo durante 5 anos da carga horária mínima anual das 800 anteriores para 1400, o segundo institui um teto de 1800 horas para a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a ser dividida durante os três anos do Ensino Médio. Efetivamente, isso significa que a formação comum a todos no Ensino Médio é atualmente de 600h anuais, 200h a menos do que na legislação anterior, com a carga diversificada em itinerários cumprindo uma média de 800h.

O artigo segundo altera os incisos dois, cinco, sete e dez do art. 26 da LDB, retirando do ensino de artes no Ensino Médio a função de "(...) promover o desenvolvimento cultural dos alunos", e a possibilidade de escolha da língua estrangeira pelo estabelecimento de ensino, obrigando-se o inglês e alterando a obrigação de "incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios", pelo de poder incluir temas transversais, sem especificá-los.

O terceiro artigo é uma inclusão à LDB e trata principalmente de prescrições curriculares, instituindo quatro áreas de conhecimento subordinadas a BNCC da seguinte forma:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. " (BRASIL, 2017)

O mesmo artigo ainda indica que o Ensino Médio deve ser construído para que, no final do mesmo, o aluno demonstre "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem". Aqui vale retomar a redação anterior do artigo 36, que trata da mesma temática:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das **artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;** a língua portuguesa como instrumento de comunicação, **acesso ao conhecimento e exercício da cidadania**

[...]

IV – serão incluídas a **Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.**

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Como pode-se ver, o artigo que a reforma substituiu tem uma visão diferente de currículo, incluindo além do domínio das ciências clássicas e da linguagem, a compreensão da arte, de processos históricos e da cidadania, sinalizando um entendimento diferente para as habilidades necessárias de um formando do Ensino Médio.

Tal visão também vai de encontro com a já apontada redução da importância do ensino de artes no currículo, sendo isto também convergente ao fato de que somente o ensino de língua portuguesa e de matemática passa a ser obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Sobre esta divisão curricular, Reyes e Gonçalves (2020, p.5) consideram que:

Como se pode verificar, embora a Lei nº13.415/2017 proponha, inicialmente, que os currículos considerem a formação integral do aluno, determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que outros, havendo, com isso, maior ênfase em determinadas áreas

O quarto artigo trata da organização curricular, permitindo que cada sistema de ensino organize os itinerários formativos, que têm a mesma composição das áreas de conhecimentos do artigo 35-A, acrescidos da formação técnica e profissional. Os itinerários formativos compõem a parte flexível do currículo do Ensino Médio a ser disponibilizados em arranjos a critério dos sistemas de ensino de acordo com a possibilidade e contexto locais. Aqui, a reforma instituiu a possibilidade do cumprimento de requisitos curriculares na forma de Educação a Distância (EaD). Não é apresentada regulamentação ou normatização clara sobre como serão validados esses requisitos curriculares. O artigo cita, entre as possibilidades para

esse cumprimento, demonstração prática e experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar.

O quinto artigo institui que exames de entrada para os cursos de graduação da universidade devem considerar as definições da BNCC para o Ensino Médio.

O sexto artigo permite que, para a formação profissional incluída no Ensino Médio, podem ser contratados docentes com notório saber e estabelecidas parcerias com instituições privadas. Para a lei nova, esses profissionais de notório saber podem não ter formação ou experiência prévia relativa à educação. Aqui, o requisito mínimo para a atuação é a experiência profissional.

O sétimo artigo faz uma mudança de nomenclatura, sobre a formação do profissional a atuar na educação básica, mudança sem alteração prática.

O artigo onze e doze tratam da implantação da reforma trazida pela lei. No artigo onze, a lei delimita para os cursos de licenciatura até dois anos para adequar-se a BNCC depois que a mesma fosse publicada. No artigo doze é estabelecido o prazo para que as alterações curriculares e de carga horária dispostas nos artigos dois a quatro desta lei fossem implementadas no ano seguinte à publicação da BNCC.

Os artigos treze em diante são relativos ao financiamento, em especial sobre a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PEMTI). O programa visa, para apoiar a ampliação da carga horária no Ensino Médio, um repasse de recursos pelo período de 10 anos aos estados. O programa foi regulamentado posteriormente em 10 de outubro de 2016, antes da conversão da medida provisória em lei, com a publicação no diário oficial da Portaria n. 1.145 pelo MEC. (Ferreira, Ramos e Ramos, 2020)

Considerando o conteúdo da legislação é válido analisar como tais medidas foram recepcionadas

2.3. RECEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO

A proposta foi recebida com muitas críticas, tanto pelo campo acadêmico, quanto por movimentos sociais, a exemplo do movimento estudantil que ocupou as escolas em todo o Brasil em 2016, sendo somente no Paraná quase 800 escolas em 2016 (APP, 2017).

As críticas colocadas podem ser divididas em cinco aspectos principais: a fragmentação do currículo, a obrigatoriedade do período integral, o reconhecimento do notório saber, a possibilidade de parcerias com o setor privado, a realocação de parte dos recursos e a possibilidade do cumprimento parcial da carga horária em EaD.

2.3.1. A fragmentação do currículo

No artigo primeiro e no inciso quinto da lei da reforma há uma alteração significativa no que tange à carga horária do Ensino Médio. A carga horária total para o Ensino Médio é aumentada significativamente, porém as horas dedicadas para a formação comum diminuem. Segundo Gonçalves (2017):

O “novo” ensino médio nega o direito a uma educação básica comum para todos os estudantes. Hoje, o currículo do EM possui uma formação básica comum nos três anos que, com a reforma, passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo.

A disposição da maior parte das horas em itinerários formativos significa uma especialização precoce, sacrificando uma formação integral no Ensino Médio.

2.3.2.A obrigatoriedade do período integral

Ferreira e Ramos, em artigo de 2016, já demonstraram preocupação com o período integral da forma em que é proposto e as autoras continuam sendo críticas ao projeto, em Ferreira, Ramos e Ramos (2020). No segundo texto, as autoras criticam a desconsideração com o perfil do estudante do Ensino Médio brasileiro, que na sua maioria é estudante da escola pública e frequentemente precisa trabalhar concomitantemente aos seus estudos. Criticam também a falta de estrutura para a implantação de uma escola em período integral, como apontado no estudo de Waltier e Cunha (2022), em que uma escola que aderiu a PEMTI precisou parar de ofertar o Ensino Fundamental, noturno e EJA para que conseguisse adequar-se ao período integral

2.3.3.O reconhecimento do notório saber

A lei possibilita, na forma em que é escrita, que profissionais que não possuem experiência nem formação prévia na área da educação lecionem no itinerário de formação profissional e técnica. A possibilidade de que profissionais não formados em educação lecionem no Ensino Médio “[...] acaba desqualificando o trabalho docente daqueles que se prepararam e passaram por um curso superior de licenciatura, para serem professores legítimos. (Mendonça e Fialho, 2020 p. 9)”. Importante também é problematizar o conceito de “notório saber”, que é vago e subjetivo, sem definição clara na lei.

2.3.4. As parcerias com o setor privado e EAD

Já na elaboração da lei, Gonçalves (2017, p.141) nota que:

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros.

Assim, não é de se surpreender que a reforma permita no seu sexto artigo a formação de parcerias com o setor privado. Tais parcerias seriam formadas para ofertar componentes realizados em educação a distância com instituições consideradas detentoras de notório reconhecimento. Isso significa, na prática, uma possibilidade de destinação de parte de recursos públicos para instituições privadas. Para as autoras Silva e Ferreira (2017 p.289):

[...] passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado, anunciando uma ampla ação de privatização da escola pública de Ensino Médio

Reyes e Gonçalves (2020) investigam a percepção de secundaristas sobre o NEM em uma escola no Município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

A pesquisa revelou a preocupação dos estudantes em relação a várias diferentes questões, como: se realmente seriam ofertados os itinerários formativos de forma variada; sobre a escolha precoce de área estudo/formação; a obrigatoriedade somente da língua portuguesa e matemática em todos os anos; a

intensificação da desigualdade se comparado a escola pública com a particular; e a falta de recursos pessoais para acompanhar qualquer parcela dos estudos de forma EaD. Aqui é importante notar, como dizem os autores da pesquisa, que apesar da maioria dos estudantes entrevistados terem discordado de diversos aspectos da reforma, não há consenso total sobre a reforma, sendo que alguns alunos concordaram com aspectos dela, como por exemplo, ao considerarem o EaD como uma alternativa válida para quem não consegue comparecer a escola

Em resposta às críticas recebidas, o governo de Michel Temer publicou uma pesquisa de opinião encomendada com o Ibope em 2016. Uma das perguntas da pesquisa era:

O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações? (Agência Brasil, 2016)

Cássio e Goulart (2022, p.286), explicam:

As perguntas da pesquisa davam a entender que a reforma estaria atrelada a três melhorias objetivas na última etapa da educação básica no país: qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos/as e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse.

Com esse direcionamento tendencioso, a pesquisa apontou uma aprovação de quase três quartos dos investigados. Continuando na tentativa de aplacar as críticas, foram feitas propagandas em defesa da reforma e da BNCC do Ensino Médio centradas em três pontos principais:

[...] as três grandes promessas da reforma à juventude do país: i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata.(CÁSSIO E GOULART 2022, p.287).

Ainda em meio às críticas, a PEMTI é a primeira parte da lei a ser efetivamente implantada:

[...] A Medida Provisória não tinha ainda sido plenamente analisada pelo Congresso Nacional e convertida em Lei e o Ministério da Educação já instituiu em 10 de outubro de 2016, com a publicação no diário oficial da Portaria n. 1.145, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. A portaria estabeleceu que os entes federados poderão pactuar com o Ministério da Educação sua participação no programa, que visa apoiar financeiramente os estados e o Distrito Federal na implementação da proposta pedagógica de escolas de tempo integral. (GONÇALVES, 2017, p 137).

Sobre essa implementação, em um estudo de caso sobre uma escola que participou do programa, Watier e Cunha (2022) comentam que a escola, para alcançar a meta, precisou deixar de trabalhar com o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando a atender apenas o Ensino Médio.

Ainda com a adesão da política, um gestor entrevistado pelos autores denota que o recurso para o integral “Não se deu. Simples assim. O dinheiro não chegou”. A falta de recursos levou a escola a depender de ajuda externa (patrocínios, doações), excesso de trabalho para os gestores e a atuação de estudantes como voluntários para suprir falta de pessoal.

2.3.5 A implementação

A implementação das alterações curriculares foi efetivada no primeiro semestre de 2022 na maioria dos estados, segundo as análises realizadas por Cássio e Goulart (2022) e Calçada, Krawczyk e Silva (2023). Os estudos chegaram as seguintes conclusões:

1. Participação dos Sujeitos e Comunidades Escolares:

Cássio e Goulart (2022) observaram que a participação dos sujeitos e das comunidades escolares na construção dos currículos e nos procedimentos da reforma foi negligenciada nos estados.

2. Presença do Setor Privado:

Tanto Calçada, Krawczyk e Silva (2023) quanto Cássio e Goulart (2022) destacaram a influência significativa de instituições privadas durante todas as fases da implementação da reforma. Instituições como o Instituto de Corresponsabilidade

pela Educação, os Institutos Reúna, Natura e Sonho Grande, e o iFood estiveram envolvidas.

3. Desigualdade e Recursos na Escola Pública:

Ambos os estudos apontaram que a falta de recursos nas escolas públicas intensificou as desigualdades, com a reforma oferecendo cursos rápidos e superficiais que não garantem uma formação geral sólida nem facilitam a inserção no mercado de trabalho, enquanto as escolas particulares mantêm um currículo mais completo.

Neste capítulo, analisamos alguns aspectos da lei que implementa o novo modelo de ensino secundário no Brasil. Para tal, exemplificamos que as ideias trazidas pela lei, ao contrário do que a mesma propõe, não são novidade no campo educacional. Apresentamos quais aspectos de leis anteriores a reforma altera e como até agora está sendo a implementação da lei, além de analisar sua recepção.

A seguir passaremos a analisar a atuação de organizações internacionais, com ênfase no Banco Mundial e como pensam a educação e atuam a partir desse pensamento.

3. BANCO MUNDIAL: COMO PENSA EDUCAÇÃO?

Para entender como o Banco Mundial influencia as políticas educacionais, é importante conhecer sua história, seus objetivos, suas ideias sobre educação e suas formas de atuação, uma vez que tais dimensões determinam como o Banco decide as suas recomendações e fornece financiamentos para um sistema educacional.

3.1 ORIGEM DO BANCO MUNDIAL: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DE ATUAÇÃO

Ao descrever sua história, o Banco Mundial considera que surge em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, no final da segunda guerra mundial, em julho de 1944, como uma das propostas da *Conferência Bretton Woods* em Washington, nos Estados Unidos da América. As propostas iniciais do acordo foram criadas por John Maynard Keynes, tendo para a própria instituição, como objetivo inicial, reconstruir as economias e estruturas devastadas pela guerra e apoiar o desenvolvimento econômico de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2024).

Pereira (2011), no entanto, situa a criação do Banco Mundial de forma um pouco diferente. Para o autor:

O objetivo fundamental era plasmar as condições que garantissem, ao mesmo tempo, o livre comércio para os produtos norte-americanos, a abertura dos mercados estrangeiros ao capital estadunidense e o acesso irrestrito a matérias-primas necessárias àquela que se tornara a maior potência econômica e militar do planeta.

O Banco atuou inicialmente na reconstrução da infraestrutura europeia, posteriormente financiando também projetos fora dela, com o primeiro empréstimo para fora da União Europeia sendo realizado para o Chile em 1948, voltado a construção de uma hidrelétrica. Até a década de 60 o investimento em educação e saúde permaneceram como secundários para o BM. Isso mudou com a gestão de McNamara no Banco, como explica Figueiredo (2008, p.176) no trecho a seguir:

[...]McNamara representou o primeiro marco expressivo de mudança na concepção teórica do Banco Mundial, pois anteriormente essa instituição nunca havia concebido a tarefa de desenvolvimento como algo relacionado ao alívio da pobreza. Defendeu que a pobreza deveria ser enfrentada, uma vez que os benefícios do crescimento econômico por si só não alcançariam os pobres.

Para Heyneman (2003) a relação do Banco Mundial com a teoria do capital humano e, portanto, com a educação, surge no começo dos anos 60, menos por uma aproximação ideológica e mais por uma necessidade de gerar mão de obra capacitada para seus projetos e empréstimos em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, que não possuíam mão de obra para a execução e manutenção dos projetos. Nesse sentido, se inicia a aproximação do BM com o pensamento educacional: como uma qualificação para impulsionar o desenvolvimento econômico, com interesse específico na formação profissional (Heyneman, 2003). Sobre o condicionamento de empréstimos nessa época o autor diz o seguinte:

De 1962 a 1980, todos os investimentos em educação apoiados pelo Banco exigiam justificativas com base nas demandas de mão de obra. Portanto, todos os investimentos em educação do Banco estavam centrados no foco das técnicas analíticas de mão de obra e nas carências de técnicos e engenheiros. (BARTOLOMEW, 1979 *apud* Heyneman, 2003 p.372, tradução nossa).

Heyneman (2003) relata que, no final dos anos 60, o Banco Mundial começou a se interessar pela educação secundária, conhecida como Ensino Médio no Brasil. A justificativa para essa mudança foi a crença de que uma reforma curricular poderia melhorar a empregabilidade.

O Banco Mundial considerava na época essencial uma atualização do currículo que abandonasse conteúdos predominantemente acadêmicos e se direcionasse para uma educação mais voltada para educação vocacional, com enfoque na posterior atuação no mercado de trabalho.

Com essa perspectiva, o Banco passou a financiar na educação secundária entre os anos 60 e 80, apenas projetos que incluíssem um currículo diversificado com formação técnica, acreditando que tal formação prepararia melhor os alunos para o mercado de trabalho e seria, portanto, mais democrático.

Heyneman (*ibidem*) observa que, nos anos 1980, após a gestão McNamara, o perfil dos empréstimos educacionais do Banco Mundial mudou para pacotes de implementação rápida com três recomendações principais:

1. Deslocamento do foco do ensino vocacional e superior para o ensino acadêmico e básico.
2. Aumento dos custos para os estudantes no ensino superior.
3. Criação de sistemas de empréstimos estudantis para ajudar os alunos a lidar com os novos custos elevados da educação superior.

Esse novo direcionamento levanta a questão de saber se a restrição do Banco ao investimento no ensino superior dificultou a capacidade dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento de formularem seu próprio pensamento educacional, tornando-os mais dependentes do Banco para a construção de suas políticas educacionais

Em um relatório do BM de 1997 fica claro o pensamento privatizante sobre a educação:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão garantida de serviços básicos - educação, saúde e infraestrutura -, **não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que deva ser provedor**. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo. (BANCO MUNDIAL, 1997, p.28, grifo nosso, tradução nossa).

Apesar de entender que o Estado deve ter papel central na oferta da educação, não entende que ele deve ser necessariamente o provedor de tais direitos.

Bastos e Rocha (2017, p.3) apontam que o Banco Mundial tem sido, desde os anos 80, defensor da privatização da oferta da educação. Para os autores, a insistência na mercantilização na esfera educacional deriva da necessidade de expandir o livre mercado para outras esferas após a crise dos anos 70.

Percebe-se também no documento um afastamento do termo “estado mínimo” para o uso do termo “estado efetivo”. O documento promove a privatização em países com estados “hiperestendidos”. O BM entende a privatização como solução, pois entende que em um mercado no qual exista uma variedade de empresas privadas, a concorrência leva a uma oferta de serviços de maior qualidade por meio de um gasto mais eficiente com o serviço do que a máquina pública.

Para o BM essa privatização deveria acontecer regulamentada pelo Estado, de forma competitiva e transparente. No Brasil a atuação do Banco no que tange à educação se expande nos anos 70. Antes disso, acordos de financiamento bilaterais eram feitos principalmente com os Estados Unidos por meio da *United States Agency for International Development* (USAID). O modelo de cooperação foi transferido para o BM em meio a reações negativas na América Latina com o projeto. (Ferreira, Fonseca e Scaff, 2019)

O primeiro acordo celebrado foi para o desenvolvimento do ensino técnico no Brasil, em 71 com o objetivo de formar mão de obra que atendesse às demandas do

mercado de trabalho. No entanto, “Os diretores [das escolas que participaram do projeto] informaram que os alunos que concluíram suas habilitações básicas não competem no mercado de trabalho em igualdade de condições com os alunos egressos das escolas técnicas” (Ferreira, Fonseca e Scaff, 2019). Isso levou a uma baixa procura nas habilitações e o projeto teve em um sentido geral um baixo alcance (*Ibidem*).

Entre 1980 e 1995 houveram mais 04 parcerias entre o BM e o MEC, 06 na década de 90, entre eles o EDUTECH, também focado no desenvolvimento do ensino técnico no Brasil. O EDUTECH, assim como o acordo posterior, teve dificuldades na sua execução e um baixo alcance.

Dos anos 90 em diante se intensifica um alinhamento com uma proposta neoliberal no Brasil, entre outros, na forma do Plano Diretor da Reforma do Estado aprovado em 1995. O plano, conduzido pelo BM e o FMI, “[...] constituiu uma das condicionalidades dos empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais, por meio do processo de renegociação da dívida externa e da abertura “comercial.” (Guerra e Figueiredo, 2021)

No final dos anos 90 e início dos anos 2000 surgem diferentes formas de parceria entre o Estado e o setor privado, condizente com as recomendações de privatização presentes no relatório de 97, anteriormente citado. O FIES e o PROUNI são exemplos de programas desse tipo, uma vez que o primeiro financia os estudos em instituições privadas e o segundo garante bolsas parciais e integrais, custeadas pelo Estado nas mesmas instituições.

Sobre os acordos entre o Brasil e o BM, Guerra e Figueiredo (2021), consideram:

O processo de negociação de projetos para o setor educacional brasileiro, entre o Brasil e os Organismos Internacionais, está permeado por contradições e interferências de interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais. Dessa forma, os processos que permeiam os acordos internacionais não são homogêneos, ao contrário, as negociações e a execução dos projetos de financiamento são complexas e demoradas, considerando os diferentes interesses.

Levando em conta esses interesses diversos, para tentar elucidar a forma das relações buscamos uma forma de análise a ser elaborada na próxima sessão.

3.2 BANCO MUNDIAL E A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA EDUCAÇÃO (AGEE)

Para entender as relações entre o Banco Mundial e o Brasil e como o primeiro influencia a criação de políticas educacionais do segundo, empregamos a abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para Educação.

Desta forma será possível, a partir de um critério determinado, comparar posteriormente as diferenças e consequências das aplicações de diferentes concepções de educação

A abordagem da AGEE foi criada por Roger Dale no final dos anos 90 e busca meios para entender as relações entre a educação e o processo globalizador.

A teoria se define pelo seu entendimento do que é globalização, o que é educação e de que forma a primeira afeta a segunda.

O autor entende que a globalização tem como força causal o capitalismo e é uma junção de dispositivos econômicos (hiper-liberalismo), políticos (mercantilização e “Governança sem governo”) e culturais (consumismo), que tem como atores centrais a Europa, os EUA e a Ásia que, mesmo em competição, procuram a manutenção do capitalismo através de pressão econômica e da percepção nacional. Segundo Dale (2004), essa dinâmica explica a inação de estados poderosos diante de abusos dos direitos humanos: a intervenção poderia comprometer seus lucros e mercados, levando-os a evitar qualquer ação que pudesse prejudicar seus interesses econômicos.

A concepção de educação do autor se centra nas seguintes questões:

[...] **a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais** destas estruturas e processos? (DALE, 2004 p.439. Grifo nosso).

Com isso, a abordagem pretende pensar sistemas educacionais como um processo complexo, permeado por aspectos políticos, sociais e financeiros pensando a intencionalidade e exequibilidade da direção educacional, além de determinações curriculares.

3.2.1 Da relação educação-globalização

De uma forma muito crítica, [...] todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441)

Dale em 1999 traz uma explicitação de diferentes mecanismos presentes no processo globalizante que aparecem na transferência ou transplante de políticas que explicam como a influência ocorre. São eles: Empréstimo, Aprendizagem de políticas, Harmonização, Disseminação, Padronização, Interdependência e Imposição. O autor caracteriza os empréstimos do Banco Mundial como uma forma impositiva de transferência de políticas.

É possível encaixá-los nesse quadro na medida que o Banco condiciona seus *policy based loans* (empréstimos baseados em políticas) às mudanças de políticas as quais deverão ser implementadas para que os valores sejam liberados parcial ou totalmente.

Uma vez que o BM utiliza de sua influência desta forma, faz-se necessário verificar que concepções de educação está trazendo por meio desta influência

3.3 FILOSOFIA E METAS DO BANCO MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO

Para compreender as concepções de educação propostas pela instituição examinaremos como o BM se organiza e em seguida explicaremos a concepção de educação que ele propõe.

O Banco Mundial é um grupo formado por 5 instituições: a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Sociedade ou Corporação Financeira Internacional (SFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), o Centro Internacional para Resolução de Controvérsias sobre Investimentos (CIRDI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O BIRD é a instituição que vai agir principalmente financiando e indicando políticas em países que o Banco considera de média renda, como o Brasil.

Em seu site, na seção “Quem somos nós”, o BM se apresenta da seguinte maneira:

Com 189 países membros, funcionários de mais de 170 países e escritórios em mais de 130 localidades, o Grupo Banco Mundial é uma parceria global única: cinco instituições trabalhando para soluções sustentáveis que reduzam a pobreza e promovam a prosperidade compartilhada em países em desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2024, tradução nossa).

Para alcançar esses objetivos, especialmente no que se refere à educação, o principal projeto do Banco Mundial é o Projeto de Capital Humano. Desde os anos 60, o Banco Mundial utiliza a Teoria do Capital Humano (TCH) para orientar seus empréstimos e políticas educacionais.

A TCH é uma teoria formulada por Theodore W. Schultz no início da década de 60. A teoria propõe que um investimento de uma nação em educação potencializa o rendimento de sua força de trabalho com o objetivo de alavancar o crescimento econômico (FRIGOTTO, 2015).

É evidente a centralidade da TCH para o BM, como apontam Bastos e Rocha (2017):

Desde seus primeiros documentos de políticas educacionais, o Banco Mundial utiliza essa teoria para justificar não somente o seu envolvimento com a educação, mas também o próprio investimento em si, do ponto de vista do retorno econômico, na educação.

Uma vez ligando a importância do investimento em educação ao rendimento do trabalho, com objetivo de potencializar o desenvolvimento econômico, o BM molda suas indicações de políticas educacionais para que a educação forme principalmente para o trabalho, criando mão de obra. Isso significa que, quando faz recomendações ao Brasil, suprime-se a parte do disposto constitucional que compreende no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Embora a formação para o trabalho seja um objetivo da educação, uma educação que prepara exclusivamente para o trabalho corre o risco de ser meramente instrumentalizante, remetendo a crítica de Paulo Freire sobre a educação bancária:

A educação, que na sua essência é um ato de conhecimento e de transformação do mundo, torna-se um instrumento de domesticação e de adaptação à realidade. Assim, a educação bancária, que limita o processo de ensino-aprendizagem ao simples depósito de informações, faz com que o educando seja moldado à lógica do sistema, tornando-se apenas um adaptado à ordem estabelecida. (FREIRE, 1970, p. 48).

Assim, uma educação que forme somente para o mercado de trabalho, e não também para a cidadania e proponha o pleno desenvolvimento humano, é uma educação acrítica, que corre o risco de ser meramente instrumentalizante.

Bastos e Rocha (2017), ainda apresentam apontamentos sobre como o BM realiza e fundamenta as suas pesquisas. Os autores criticam a instituição na medida em que seus referenciais são frequentemente suas próprias pesquisas, com pouca abertura para fontes diversas das suas. Assim, o BM legitima suas próprias conclusões, sem abrir espaço para uma discussão mais ampla, o que leva a questionar se a pesquisa não surge como consequência da posição ideológica da instituição ao invés do inverso.

Uma vez elucidados os pressupostos que o BM toma ao indicar políticas educacionais, passamos à análise de alguns de seus documentos para estabelecer relações de influência com a Reforma do Ensino Médio, destacando como elas impactaram as formulações de políticas educacionais.

4. COMPARATIVO RECOMENDAÇÕES DO BANCO E LEGISLAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo compararemos as concepções presentes na legislação da reforma e da exposição de motivos da MPV que a precede com documentos do BM. A exposição de motivos foi incluída aqui, pois, elucida de forma direta os argumentos usados para justificar a mudança, sendo clara a influência do BM no motivo 18:

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

Uma vez que a própria MPV, para se explicar, cita as recomendações do Banco, discutiremos *como* se dá a influência, e *não se existe* influência. Para elucidar as relações de influência entre as recomendações do Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio, foram selecionados 3 documentos do Banco:

QUADRO 1 - Documentos analisados

Documento 1	"Achieving World-Class Education in Brazil The Next Agenda" (2011)
Documento 2	"Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" (2017)
Documento 3	"Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude" (2018)

Fonte: Próprias autoras

O Documento 1 trata de uma análise histórica do ensino público brasileiro a partir de meados da década de 90, até sua data de publicação. O documento conclui que, apesar de haver avanços significativos, como o FUNDEB e a introdução de avaliação em larga escala (tanto dos alunos como das escolas), o Brasil ainda anda atrás de seus pares na OCDE em questão de preparação para o mundo do trabalho, correndo risco de perder espaço no mercado em relação a outras nações. Além disso, considera que apesar do avanço no acesso à escola, ainda há uma grande desigualdade de acesso entre pessoas de alta e baixa renda e entre os estados e municípios.

No Documento 1, o BM recomenda mudanças na formação de professores e sua carreira docente. Tal crítica está presente também no segundo Documento. Para o BM é central para a baixa qualidade educacional no Brasil a baixa qualidade dos professores. Apesar de entender o pensamento do BM sobre formação e trabalho docente como relevante objeto de pesquisa, não nos aprofundaremos neste assunto para não nos afastarmos da proposta do trabalho.

O Documento 1 ainda recomenda um foco maior no ensino primário, por entender essa etapa como a que produz resultados mais diretos em reduções de desigualdades e no desenvolvimento econômico.

Para o aumento de qualidade no Ensino Médio, o documento recomenda uma série de medidas, como aumentar a carga horária de ensino, parcerias-público privadas para a implantação de um ensino técnico e escolas demonstrativas. O texto elogia estados que intensificaram o uso de indicadores como o IDEB para garantia de qualidade.

O Documento 2 foi escolhido, pois exemplifica de forma apropriada o entendimento neoliberal do BM. Resumidamente, o documento realiza uma análise dos gastos públicos no Brasil não somente na educação pública, como também sobre a previdência social, a saúde, o funcionalismo público, o apoio a empresas privadas e o equilíbrio fiscal de forma geral.

O entendimento do documento é que o Brasil apresenta um gasto insustentável na educação, saúde e previdência social, acentuado também pelos altos salários do funcionalismo público. Como pontua Ferreira (2020, p.12): “Em suma, para os economistas do Banco aquilo que é essencial para a educação deve coincidir sempre com o equilíbrio das relações de custo-benefício e com as taxas de retorno, caso contrário, ela é onerosa.”

Portanto, o Documento defende cortes de gastos nessas áreas através de diversas medidas, sob a justificativa de promover redução de desigualdades e melhoria da qualidade de serviços, sustentada através de um melhor desenvolvimento econômico. Dessa forma é preciso considerar que:

[...] mesmo apresentando uma retórica mais preocupada com os impactos sociais oriundos das medidas que contemplam o ajuste fiscal sugerido, trata-se da indicação do mesmo remédio amargo de sempre, ou seja, ratifica-se a concepção mais recorrente nas orientações do Banco Mundial, em que comumente se leem os objetivos de reestruturação do Estado e de salvação econômica via diminuição da dívida e aumento da poupança interna por meio de redução dos gastos públicos e demais reformas e medidas quase sempre impopulares.(FERREIRA, 2020 p.6).

O Documento 3 trabalha a partir da lógica de formação de jovens produtivos que atendam às necessidades do mercado de trabalho para sustentar o crescimento econômico, a partir da lógica do capital humano. Ele foca, portanto, na conexão entre educação e empregabilidade, fazendo também pontuações políticas trabalhistas.

O documento se preocupa principalmente com o desengajamento dos jovens com o mercado de trabalho e o estudo pontuando que “Hoje, mais de cinquenta por cento dos jovens podem ser considerados em risco de desengajamento porque não estudam nem trabalham, ou então estudam ou trabalham, mas dificilmente adquirem capital humano.” (Documento 3, p.14).

Além disso, o documento retoma, assim como os outros, o discurso de que o gasto público com a educação no Brasil é excessivo, dessa vez em relação a empregabilidade dos mesmos.

Para abordar as problemáticas que se colocam neste documento, o BM sugere um foco no que chama de “Competências Cognitivas, Socioemocionais & Técnicas”. O documento faz uma análise do perfil do jovem a partir de seu engajamento econômico e recomendações para políticas públicas na área do Ensino Médio e mercado de trabalho, com foco no alinhamento da formação do jovem com o último.

Para Godoi (2022) as concepções desse documento indicam que:

(..) o indivíduo está sempre em um estado de competitividade com os demais, onde o fator determinante seria medido por meio do conhecimento. No caso, o conhecimento defendido por essa sociedade é a qualificação por meio de competências requeridas somente pelo mundo do trabalho, se contrapondo ao conceito do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, mas que também prepara para o trabalho tendo, como horizonte a atual e uma nova sociedade. (GODOI, 2022, p.76).

Os documentos serão doravante analisados em suas aproximações com o BM em quadros comparativos exemplificando 4 eixos: Concepções de Juventude e

Educação, Incentivo a Parcerias Público-Privadas, Integralização do ensino e Flexibilização e Incentivo ao ensino técnico.

QUADRO 2 - Comparativo das Concepções de Juventude e Educação no Banco Mundial e na Medida Provisória nº 746

Novo ensino médio	Banco Mundial
<p>Explicitação de motivos da Medida Provisória nº 746</p> <p>[...]</p> <p>13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que 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, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.</p> <p>14.[...] este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (Brasil, 2016, grifo nosso)</p>	<p>[...]do ponto de vista econômico, um sistema educacional é avaliado pela eficiência com que desempenha três funções essenciais: (1) desenvolver as habilidades da força de trabalho necessárias para um crescimento econômico sustentável; (2) contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade, oferecendo oportunidades educacionais para todos; e (3) transformar os gastos em educação em resultados educacionais—acima de tudo, na aprendizagem dos estudantes.</p> <p>[...]</p> <p>A menos que o sistema educacional faça um trabalho melhor na preparação de uma força de trabalho do século XXI, o Brasil perderá terreno na competição econômica global para países com populações mais qualificadas, como a China. (Documento 1, grifo nosso, tradução nossa)</p> <p>A melhor oportunidade que o País do Futuro tem de atingir o status de alta renda é por meio do maior engajamento de seus jovens. (Documento 3, 2018, grifo nosso)</p>

Fonte: Próprias autoras

A tabela indica uma aproximação das concepções de educação e juventude entre o Banco Mundial e a explicitação de motivos da MPV. Percebe-se que em ambos excertos caminham para entender a educação como produtora de uma força de trabalho para alavancar o crescimento econômico.

Nesse sentido vale reiterar a discussão sobre o terceiro artigo da Reforma do Ensino Médio. Assim como nas recomendações dos documentos, ele difere do entendimento da educação presente na redação anterior do artigo 36 da LDB e o do art. 205 da Constituição Federal:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das **artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;** a língua portuguesa como instrumento de comunicação, **acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.**

(BRASIL, 1996, grifo nosso).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 1988, grifo nosso).

A LDB e a Constituição não entendem a educação somente a partir da produção de capital humano para suprir o desenvolvimento econômico e aumentar a participação do Brasil no mercado global.

Elas entendem a educação também como qualificação para o trabalho, porém não se retém nisso, sendo além dela também considerado o desenvolvimento pleno da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. Portanto, a Reforma do Ensino Médio, assim como os documentos analisados, propõe uma educação que cumpre somente parcialmente o disposto na constituição. Assim, vamos de encontro a Guerra e Figueiredo (2021, p.17):

A “crise”, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas.

Vale notar também que em dois dos documentos analisados do BM não há uma efetiva caracterização do jovem no Ensino Médio. Quando é mencionado o público dessa etapa, ele é mencionado a partir de estatísticas de repetência, de evasão e resultados em exames standardizados.

No Documento 3 existe um maior esforço de caracterização. O jovem brasileiro aqui é caracterizado como aquele entre 15 e 29 anos a partir de seu engajamento, ou não, com a educação e o mercado de trabalho, como se percebe no seguinte trecho do documento: “aproximadamente 23 por cento dos jovens (no Brasil, na faixa de 15-29 anos) não estão na escola, em treinamento ou trabalhando, e, assim, enfrentam a forma mais extrema de desengajamento (habitualmente chamados de nem-nem).”

Para esses documentos, portanto, o jovem brasileiro é alguém que repete de ano, evade e abandona a escola, e não atinge as competências desejadas pelos exames, além de ter dificuldade de participar de processos educativos e de inserir-se no mercado de trabalho por falta de competências desejadas pelo mesmo.

Outro eixo de aproximação entre o NEM e as recomendações do Banco Mundial é a aproximação com o setor privado, como vemos na tabela a seguir:

QUADRO 3 - Comparativo de Incentivos a Parcerias Público-Privadas (PPPs) na Educação

Novo ensino médio	Banco Mundial
<p>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:</p> <p>[...]</p> <p>§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância mediante as seguintes formas de comprovação:</p> <p>I - demonstração prática;</p> <p>II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;</p> <p>III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;</p> <p>IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;</p> <p>V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;</p> <p>VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.</p> <p>(Brasil, 2018, grifo nosso)</p>	<p>A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. (Documento 2, grifo nosso)</p> <p>As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. (Documento 2, grifo nosso)</p> <p>Essa agenda de política pública tem três partes. Primeira: 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. (Documento 3, grifo nosso)</p>

Fonte: Próprias autoras

A aproximação com instituições privadas nos moldes do Novo Ensino Médio é direcionada ao cumprimento de parte do currículo em ou com instituições privadas.

O Banco Mundial recomenda essa aproximação com base em um entendimento de que as instituições privadas têm um gasto menor e mais eficiente do que o sistema público, incorrendo, portanto, em uma potencial redução de gastos para o Estado, que o BM entende gastar demais em educação. Nota-se em documentos do Banco uma mudança de perspectiva: no Documento 1, reconhece-se a necessidade de investimentos em infraestrutura na educação Brasileira:

Direções promissoras para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupadas da seguinte forma: estratégias abrangentes (reforma do currículo e da formação, **grandes investimentos em infraestrutura** para apoiar uma jornada escolar mais longa e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade dos professores) [...]. (Banco Mundial, 2011, tradução nossa, grifo nosso).

Enquanto o Documento 2, publicado em 2017 denota que “As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local”, sugerindo ainda como motivo principal para essa ineficiência a razão professor aluno, ao afirmar que “O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e de 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano.”

É importante considerar também quem integrou a elaboração do NEM:

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros. (Gonçalves, 2017 p. 141).

Assim, a abertura no NEM para a realização de Parcerias Público-Privadas (PPPs) acabou por beneficiar parte de seus proponentes. A autora ainda denota como a reforma foi fortemente apoiada pelo setor privado brasileiro que vê na educação um mercado pouco explorado no país, usando da reforma para expandir suas possibilidades.

Adrião (2018) encontra 3 formas de privatização da educação no Brasil: da gestão, da oferta e do currículo. A autora destaca como as empresas privadas atuam na educação em benefício de seu próprio negócio:

[...] os investidores sociais pleiteiam reformas educacionais que direta ou indiretamente beneficiam estratégias e advogam princípios que contribuem para o seu sucesso financeiro ou para o sucesso de marcas e produtos de seus “parceiros”. (Adrião, 2018 p.17).

Ademais, a privatização do currículo e da oferta são observáveis no NEM: ao ter como interlocutores na construção curricular empresários em busca de lucro, a reforma possibilitou as PPP's como uma forma de oferta educacional.

Queiroz e Azevedo (2017) pesquisaram as PPPs na implementação do NEM no Rio Grande do Norte. Os autores identificaram a presença do Instituto Sonho Grande, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Natura. No estado a presença das PPPs se deu na formação continuada de docentes pelo ICE.

Essa formação continuada constituiu em formar os docentes para a matéria de projeto de vida, conteúdo proposto pela BNCC Ensino Médio, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018, determinando conteúdos e materiais didáticos da matéria, constituindo assim uma privatização do currículo.

Sobre o processo de formação no Rio Grande do Norte, os autores denotam:

[...] não se trata apenas de dotar a escola de mecanismos e processos burocráticos funcionais, do ponto de vista organizacional, com critérios e parâmetros cunhados nos ambientes empresariais, mas também e principalmente, de fazer entranhar um *ethos* que se sustente nos valores, representações e práticas que conformam um ser e um estar no mundo sujeitados às formas e às relações que justificam e fortalecem as lógicas competitivas, excludentes e autoritárias do universo empresarial-capitalista. (Queiroz e Azevedo, p.311, 2022).

Nesse sentido os autores entendem que a reforma leva a uma conformação da educação pública aos moldes do setor privado, atendendo a necessidades e obedecendo a lógicas mercadológicas.

Consideremos a transformação da educação em *commodity* como observado por Robertson (2012). Para a autora é insuficiente analisar a privatização da educação pública apenas através da atuação do BIRD, sem considerar a SFI na promoção de PPP's a partir do apoio a instituições privadas. A autora aponta ainda várias inconsistências no projeto do BM, entre elas a do Banco promover iniciativas de privatização pelo SFI sob o argumento de tornar a educação mais acessível aos pobres, sem considerar que os mesmos têm recursos muito limitados para gastar em educação como um produto.

Ainda sobre a ação do BM, a autora conclui que:

Ao estudarmos os engajamentos do BM no tempo, como estes se mostram articulados em relatórios-chave, políticas e projetos ao longo da última década, é possível traçar as maneiras como o BM tem continuado estrategicamente a reinventar e promover sua agenda, de modo que contribua para a institucionalização da lógica de livre mercado para dentro de estruturas políticas legais e sociais, por entre arquiteturas de regulamentação nacionais e globais. (Robertson, 2012, p.16)

Na seguinte tabela temos um comparativo quanto a expansão de carga horária:

QUADRO 4 - Comparativo quanto a integralização do ensino

NEM	Banco Mundial
<p>Art. 24. [...] I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;</p> <p>[...]</p> <p>§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Brasil, 2018, grifo nosso)</p>	<p>Um total de 42% dos estudantes do ensino secundário estão matriculados em turnos noturnos, que oferecem apenas quatro horas de instrução por dia, em comparação com sete horas ou mais na maioria dos países da OCDE e até dias escolares mais longos nos principais países da Ásia Oriental. (Documento 1, grifo nosso, tradução nossa)</p> <p>A criação de um novo currículo baseado em competências e o modelo de escolaridade em tempo integral são passos importantes, mas ainda é preciso acompanhar e monitorar atentamente a qualidade da implementação dessas reformas em nível subnacional. (Documento 3, grifo nosso)</p>

Fonte: Próprias autoras

Percebe-se que o NEM se encontra alinhado ao BM na proposta de expandir a carga horária para um período integral. Vale também discutir o desincentivo do BM no que tange o ensino noturno, entendendo que ele seria de menor qualidade, mesmo assumindo que não há “[...] uma correlação perfeita entre o desempenho do IDEB das escolas secundárias dos estados e o nível atual de matrícula noturna ou as tendências dos últimos cinco anos, [...]” (Documento 1, tradução nossa).

O BM entende o ensino noturno como, além de menos qualitativo, um empecilho para a realização do ensino em período integral. Nesse ponto ele desconsidera o perfil do jovem que estuda no Ensino Médio brasileiro que, com

frequência, trabalha além de estudar, como criticam Ferreira, Ramos e Ramos (2020) e Kuenzer (2017) :

Finalmente, a crítica se faz à extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral. (Kuenzer, p.336, 2017).

[...] deve-se considerar que grande parte dos jovens que deveriam cursar o Ensino Médio precisa ingressar no mundo do trabalho formal ou informal, tendo em vista as desigualdades que caracterizam o perfil social e educacional da sociedade brasileira, o que os levará ao ensino noturno ou até mesmo ao abandono escolar. (Ferreira, Ramos e Ramos, p.8, 2020).

As autoras consideram o ensino integral em si como interessante para fomentar a qualidade de ensino, porém, pontuam problemáticas de ordem infra estrutural. Escolas de EM brasileiras funcionam frequentemente em dois turnos, por vezes tendo um terceiro turno noturno. Instituir um ensino em período integral significa ocupar dois períodos com a mesma turma.

Para que a outra turma que ocupava o mesmo espaço mantenha o acesso à escola, é necessário ou a expansão da infraestrutura já existente, ou o aumento da razão professor aluno, proposta defendida pelo Banco:

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 (Documento 2, grifo nosso)

Ferreira, Ramos e Ramos (2020), também pontuam que, apesar de ter sido instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para fazer frente aos problemas de implantação, ela é insuficiente para lidar com a demanda, uma vez que limita a participação a 30 escolas por estado. Para as autoras, essa limitação “sinaliza uma situação em que as desigualdades serão mantidas e, talvez, até aprofundadas. ” (Ferreira, Ramos e Ramos 2020, p.9).

QUADRO – 5 Comparativo quanto a flexibilização da etapa e o incentivo ao ensino técnico.

NEM	Banco Mundial
<p>Explicitação de motivos da Medida Provisória nº 746</p> <p>20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. (Brasil, 2016, grifo nosso)</p> <p>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:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2018, grifo nosso)</p>	<p>"O currículo, que Schwartzman diz estar 'sobrecarregado com um grande número de disciplinas obrigatórias (incluindo sociologia e filosofia, além de matemática, física, química, biologia, português, inglês e espanhol, entre outras)', é impossível de ser abordado de forma eficaz no tempo de instrução limitado (Schwartzman 2010, p. 9)" (Documento 1, grifo nosso)</p> <p>Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante,[...] (Documento 3, grifo nosso)</p> <p>Essa agenda de política pública tem três partes. Primeira: [...] dar mais apoio a melhorias nas trajetórias de aprendizagem dos jovens, [...] 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. (Documento 3, grifo nosso)</p>

Fonte: Próprias autoras

Por último, no quadro 4, percebemos um direcionamento tanto nos documentos do BM quanto na legislação do NEM para uma formação mais flexível, direcionada também para um aumento do ensino técnico.

Kuenzer (2017) considera que essa flexibilização curricular, apesar de se apresentar como democrática na medida que em que parte da escolha do estudante, “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

Para a autora a flexibilização curricular presente no NEM se insere em um contexto de atender um mercado de trabalho de acumulação flexível que demanda

formações desiguais, onde importa mais a flexibilidade de adaptação do que competências previamente desenvolvidas:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

[...]

Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, flexibilização do Ensino Médio ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.

(Kuenzer, 2017, p 11-12)

Krawczyk e Ferretti (2017) vão em direção similar a Kuenzer, considerando que o termo “flexibilização” **máscara** a desregulamentação, a precarização e a instabilidade como autonomia e livre escolha.

Os autores ainda colocam:

É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola. (Krawczyk e Ferretti, p. 38-39 2017).

Neste contexto, portanto, a flexibilização curricular, ao invés de promover redução de desigualdades, como propõe o BM, as intensifica, na medida que uns poucos de classe elevada serão preparados para a atividade intelectual a partir de formações extensas enquanto outros para flexibilizar-se a demandas flutuantes do mercado com formações simples e aligeiradas.

Se encontram subjacentes a ambas propostas, em todos os eixos, uma concepção de educação que é voltada para atender a interesses mercadológicos.

Como já mencionado anteriormente, a carga horária destinada à base comum é diminuída no novo Ensino Médio para dar lugar a flexibilização curricular, com a possibilidade de escolha de uma formação técnica e profissional integrada ao EM. Essa formação técnica pode nos moldes da lei ser cumprida em parceria com

instituições do setor privado, sendo esse mais um sinal de aproximação com o pensamento do BM de deslocar, pelo menos parcialmente, os serviços educacionais para esse setor.

A flexibilização se encontra, assim, em diversas facetas, tanto das recomendações do BM quanto do NEM. Flexibiliza-se o currículo, ofertando diferentes percursos formativos. Flexibiliza-se a formação na medida em que alunos não são formados dentro das mesmas possibilidades e flexibiliza-se a oferta educacional, que passa a poder ser ofertada em conjunto com instituições privadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou responder a seguinte pergunta: Qual o projeto formativo para a juventude presente em documentos do Banco Mundial e incorporados na legislação brasileira do novo ensino médio?

No primeiro capítulo foi analisada a Lei nº13.415/2017 verificando as mudanças específicas realizadas pela lei e demonstrando que a maioria das alterações realizadas foram curriculares, além de se afastarem da concepção anterior e caminharem para uma formação mais flexível e preparatória para o mundo do trabalho. Aqui foi também buscado criar um panorama histórico das ideias presentes na reforma, procurando elucidar que as concepções trazidas remetem a um histórico de diferentes instâncias com ideias similares. Por último, fizemos um breve panorama da implantação da reforma nos estados brasileiros a fim de pontuar como se desenvolveram os aspectos criticados da lei.

No segundo capítulo, para que fosse possível posteriormente estabelecer relações de influência entre o BM e a legislação nacional, foi buscado elucidar o histórico e funcionamento da instituição, a fim de compreender seus posicionamentos gerais. Para tal, foi feito um panorama da atuação do Banco, tanto nacional quanto internacionalmente, além de ter traçado um breve perfil ideológico. Foi buscado também um aporte de análise a partir da AGEE de Roger Dale, situando a atuação do Banco no contexto descrito pelo autor.

No último capítulo foi realizada uma análise comparativa entre documentos de recomendação de políticas do BM e a legislação pertinente à reforma. Foi evidenciada uma aproximação entre o projeto do NEM e as propostas do BM, principalmente em 4 eixos: as concepções de educação e juventude, o incentivo ao ensino integral, a defesa das parcerias com instituições com o setor privado e a flexibilização curricular.

Em todos os eixos, observou-se uma forte influência do pensamento neoliberal no BM, percebendo-se uma tendência favorável à mercantilização da educação sendo apoiada pelo BM. Seu entendimento de educação e juventude é voltado para gerar mão de obra para o mercado de trabalho. Não somente o BM subordina a formação educacional às necessidades do mercado ao invés das necessidades da juventude, como também o Banco busca adensar a entrada do setor privado na educação por meio do incentivo às parcerias público-privadas ou

através da diminuição da ação do Estado na promoção do direito à educação, abrindo espaço para atuação do setor privado.

Vale considerar também os meios que o Banco usa para formular seus dados e fundamentar suas recomendações. Sobre isto, Bastos (2017):

Do ponto de vista epistemológico, o apego excessivo a uma perspectiva teórico- metodológica positivista, mecânica e principalmente economicista na análise do intrincado fenômeno educacional tem limitado sensivelmente o potencial heurístico das pesquisas do Banco Mundial, o que explica os malogros retromencionados da sucessão de insípidos modismos em políticas educacionais, desprovidos de consistência e substância capazes de enfrentar as raízes estruturais das deficiências em aprendizagem existentes nos países periféricos. (Bastos, 2017, p. 4).

É também necessário pensar se o NEM, em seu alinhamento com as propostas do BM, efetivamente conclui suas próprias propostas, a exemplo da inserção no mercado de trabalho. Os jovens provenientes do NEM têm melhores condições de empregabilidade do que os jovens do modelo anterior do EM? Ou a reforma serve somente aos interesses do mercado, fazendo com que a formação sirva a eles, ao invés de servir aos jovens na etapa educacional em que se encontram?

Portanto, retomando a pergunta de pesquisa, o projeto formativo para a juventude presente tanto nas recomendações do BM quanto na reforma, aparenta buscar formar primariamente trabalhadores pouco qualificados de modo a fornecer trabalhadores flexíveis a um mercado de trabalho em mudança constante, sublimando-se da educação uma formação que busca prover meios para que o jovem pense criticamente sobre o *status quo* vigente ou busque meios para mudá-lo.

REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA BRASIL. Ibope: 72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do Teto. 24 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sa-o-a-favor-da-pec-do-teto>. Acesso em: 28 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

APP-SINDICATO. Primavera dos Estudantes: a experiência das ocupações das escolas no Paraná em 2016. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/primavera-dos-estudantes-a-experiencia-das-ocupacoes-d-as-escolas-no-parana-2016/>. Acesso em: 01 out. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo. Rio de Janeiro: **ANPEd**, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BANCO MUNDIAL. Acordo de empréstimo, 24 de maio de 2018. **Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio**, [S. l.], 18 jun. 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/182821529349317587/pdf/ITK171540-201805181512.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

BARBOSA, Renata peres. 54 Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista espaço acadêmico**, [s. l.], 1 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743/751375152334>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BASTOS, Remo Moreira Brito.; ROCHA, Antonia Rozimar Machado e. A circularidade do autoreferencial teórico do banco mundial em suas pesquisas educacionais e seus projetos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.2, p. 322-333, maio/ago. 2017. Disponível <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.2.2017.9965>>. ISSN: 1519-9029.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 nov. 2024

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4
Acesso em: 22 de ago. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. acesso em: 10/06/2024

CÁSSIO, F., & GOULART, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos Da Escola**, 16(35), 285–293. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>

CORTI, A. P. Política e Significantes Vazios: Uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. e201060, 2019.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA . Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019.

CUNHA, L. A. Ensino médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373–384, abr. 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "cultura mundial educacional comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". **Educação & Sociedade**, [s. l.], p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2023.

FERREIRA, E. B.. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 293–308, abr. 2017.

FERREIRA, E. C.. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil?. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e214975, 2020.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L.. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1176–1196, out. 2018.

FERREIRA, R.A.; RAMOS, L.O.L.; RAMOS, R.L. Ensino Médio em tempo integral: perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº13.415/2017. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204631, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4631>

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA .. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória N o 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia . **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058

GONÇALVES, S. da R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos Da Escola**, 11(20), 131–145. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z.. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e231359, 2021.

HEYNEMAN, S. P. The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960–2000. **International Journal of Educational Development**, v. 23, p. 315–337, 2003. Disponível em: <www.elsevier.com/locate/ijedudev>. Acesso em: 01/08/2014.

KRAWCZYK, N., & FERRETTI, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos Da Escola**, 11(20), 33–44. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

KUENZER, A. Z..TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr. 2017.

MENDONÇA, S., & FIALHO, W. C. G. (2020). Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações | Secondary School Reform: O ld problems and new changes. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 25, 1–15. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Explicitação de motivo, 00084/2016/MEC 15/09/2016. [S. l.], 15 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia Historia** [online]. 2012, v. 28, n. 47 [Acessado 20 Novembro 2024], pp. 391-419. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100018>>. Epub 19 Out 2012. ISSN 1982-4343. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100018>.

QUEIROZ, L. M. S., & AZEVEDO, A. A. de. (2022). Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos Da Escola**, 16(35), 295–313. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1491>

REYES, Lurvin Gabriela Tercero; GONCALVES, Suzane da Rocha Vieira. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Educ. Puc., Campinas** , v. 25, e204577, 2020 . Disponível em<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 maio 2024.

ROBERTSON, S. L.. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283–302, maio 2012.

SILVA, M. R. D.. A Bncc da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVA, M. R.; O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. 1ed. Brasília: Editora do IFB, 2017, v. 1, p. 15-28. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/483>. Acesso em 15 mar. 2024

SILVA, M. R., & SCHEIBE, L. (2017). Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos Da Escola**, 11(20), 19–31.

SOUZA, C. F. DE .. Novo Ensino Médio: Deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do Governo Federal. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 3, p. 469–490, set. 2020.

FERREIRA, E.B; FONSECA, M; SCAFF, EAS. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019. e-ISSN: 1982-5587.

UNIÃO (Brasil). Ministério da educação. Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio. **Portal do MEC**, [S. /], s/p, 17 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 1 out. 2023.

VIEIRA FILHO, V. J. V.; GONÇALVES, F. P.. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87137, 2023.

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. DA .. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e119386, 2022.

WORLD BANK. *The history of the World Bank*. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/archive/history>. Acesso em: 1 ago. 2024.