



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LARISSA DOS SANTOS ESTEVÃO

**IMPERIALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO  
BRASIL**

Recife

2019

LARISSA DOS SANTOS ESTEVÃO

**IMPERIALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO  
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Katharine Nínive Pinto Silva

Recife  
2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

E79i      Estevão, Larissa dos Santos.  
            Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil /  
            Larissa dos Santos Estevão. – Recife, 2019.  
            156 f. : il.

            Orientador: Katharine Nínive da Silva Pinto.  
            Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
            Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
            Inclui Referências e Apêndice

            1. Educação e Estado. 2. Imperialismo. 3. Ensino médio – Brasil. 4.  
            UFPE - Pós-graduação. I. Pinto, Katharine Nínive da Silva  
            (Orientadora). II. Título.

379.81 (23. ed.)

UFPE (CE2019-068)

LARISSA DOS SANTOS ESTEVÃO

**IMPERIALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/08/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katharine Nínive Pinto Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

À todos os professores democráticos e progressistas, aos estudantes combativos e a todos que contribuem para a luta anti-imperialista em todo o mundo;

À todo o povo brasileiro, em especial, aos seus melhores filhos,

Dedico

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, a minha irmã e avós por todo apoio e incentivo, por acreditarem em mim e a toda a minha família por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu companheiro pelo carinho e dedicação, pelo apoio e contribuição para nosso trabalho.

Aos companheiros e companheiras classistas e combativos da ExNEPe por nos forjar no caminho da luta.

À Professora Marilsa Souza pelo grande exemplo como pesquisadora, pela inspiração que representam seus trabalhos acadêmicos e pela sua valiosa contribuição para a nossa pesquisa.

À minha orientadora, Katharine Ninive, por tornar esse trabalho possível e a todos os professores e colegas da UFPE.

Não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política. Num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens (MARIÁTEGUI, 2010, p. 127).

## RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objeto de investigação as políticas educacionais formuladas e implementadas para o Ensino Médio nos últimos anos no Brasil, considerando o cenário político-econômico do país e sua inserção no âmbito internacional. Buscou-se analisar as relações entre as formulações das políticas para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais. Fundamentou-se nos aportes teóricos do marxismo, tendo como método o materialismo histórico-dialético; utilizou como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, para interpretação, as categorias históricas centrais imperialismo e capitalismo burocrático e as categorias analíticas totalidade, contradição e ideologia. A pesquisa permitiu compreender o sistema de produção capitalista em sua fase superior, o imperialismo, e o novo tipo de capitalismo engendrado nos países semicoloniais, o capitalismo burocrático, e assim compreender da realidade da sociedade brasileira. Na educação do país, o imperialismo atua através dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO e CEPAL) que intervém nos campos financeiro, político e intelectual, e busca, por meio da dominação ideológica, administrar a pobreza e amenizar a visibilidade dos impactos da intensificação da exploração capitalista, justificando que a causa da pobreza e do atraso social encontra-se na ausência de escolarização e na baixa aprendizagem. A pesquisa apontou ainda para o caráter de classe da educação, identificando nas políticas educacionais brasileiras a centralidade de uma educação voltada para o crescimento e desenvolvimento econômico, assim como orienta os organismos internacionais, apontando a necessidade da educação ser um instrumento tanto na preparação do trabalhador com competências e habilidades exigidas pelo mercado, mas também prevenir distúrbios sociais contestadores da ordem diante da miséria que se intensifica. A pesquisa constatou que, desde a década de 1990, as diversas reformas implementadas nas concepções das políticas educacionais no país estão fundamentadas no projeto educacional dos organismos internacionais que se aporta na Teoria do Capital Humano, da Sociedade do Conhecimento, do Neoescolanovismo e Neotecnicismo, amparados no lema “aprender a aprender”, todos voltados a valorização do capital e reprodução da sociedade capitalista. Recorrem ao investimento em capital humano visando maior produtividade; precarização do ensino com foco em aprendizagens mínimas, com flexibilização e esvaziamento científico do currículo, sendo este substituído por habilidades socioemocionais e competências de caráter instrumental e pragmático; avaliação com foco em resultados de desempenho; responsabilização docente, inclusive com caráter punitivo; privatização, que dá ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, portanto não

objetivam o desenvolvimento humano, não servem às classes populares. Por fim, a pesquisa nos permitiu compreender que uma educação de novo tipo só será possível com o estabelecimento de uma nova ordem social.

Palavras-chave: Imperialismo. Capitalismo Burocrático. Política Educacional. Organismos Internacionais. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The research presented had as object of investigation the educational policies formulated and implemented for the High School in the last years in Brazil, considering the political-economic scenario of the country and its insertion in the international scope. We sought to analyze the relationship between the formulations of high school policies in Brazil and the orientations of the international organizations for the semicolonial countries and their consequences for the formation of the popular classes. It was based on the theoretical contributions of Marxism, having as method historical-dialectical materialism; used as data collection procedures the bibliographic and documentary research, for interpretation, the central historical categories imperialism and bureaucratic capitalism and the analytical categories totality, contradiction and ideology. The research allowed us to understand the capitalist system of production in its superior phase, imperialism, and the new type of capitalism engendered in the semicolonial countries, bureaucratic capitalism, and thus to understand the reality of Brazilian society. In the education of the country, imperialism acts through the international organizations (World Bank, UNESCO and ECLAC) that intervene in the financial, political and intellectual fields, and seeks, through ideological domination, to manage poverty and soften the visibility of the impacts of intensification capitalist exploitation, justifying that the cause of poverty and social backwardness lies in the absence of schooling and poor learning. The research also pointed to the class character of education, identifying in Brazilian educational policies the centrality of an education focused on economic growth and development, as well as guiding international organizations, pointing out the need for education to be an instrument both in the preparation of workers with competencies and skills required by the market, but also prevent order-challenging social disturbances in the face of intensifying misery. The research found that since the 1990s, the various reforms implemented in the conceptions of educational policies in the country are based on the educational project of international organizations based on the Theory of Human Capital, the Knowledge Society, Neo-Escolanovism and Neotechnicalism, supported by in the motto “learn to learn”, all aimed at the valorization of capital and reproduction of capitalist society. They resort to investing in human capital for greater productivity; precarious teaching focused on minimum learning, with flexibility and scientific emptying of the curriculum, which is replaced by socioemotional skills and instrumental and pragmatic skills; evaluation focused on performance results; teacher accountability, including punitive ones; Privatization, which emphasizes the concepts of efficiency, effectiveness, productivity, total quality, therefore does not aim at human

development, does not serve the popular classes. Finally, research has allowed us to understand that a new type of education will only be possible with the establishment of a new social order.

Keywords: Imperialism. Bureaucratic capitalism. Educational politics. International bodies. High school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020.	58
Gráfico 1 –	O “triângulo de ouro” do modelo de flexigurança.....	78
Gráfico 2 –	Uso do tempo de instrução no Brasil e em países da OCDE.....	97
Figura 2 –	Educação: Transformação de insumos em resultados de aprendizagem..	97
Figura 3 –	Evolução da distribuição dos estudantes nos níveis da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 2015/2017.....	101
Figura 4 –	Evolução da distribuição dos estudantes nos níveis da Escala de Proficiência em Matemática – 2015/2017.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GBM	Grupo Banco Mundial
GRCP	Grande Revolução Cultural Proletária
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PCCh	Partido Comunista da China
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProEMI	Programa Ensino Médio Integrado
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RBE	Revista Brasileira de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
TCH	Teoria do Capital Humano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
FMI	Fundo Monetário Internacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
USAID	Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional
IDRC	Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OREALC	Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>SOCIEDADE CAPITALISTA: o Estado e suas configurações na fase superior do capitalismo.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>IMPERIALISMO.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>CAPITALISMO BUROCRÁTICO.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3</b>	<b>O ESTADO DE CAPITALISMO BUROCRÁTICO NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS DO IMPERIALISMO PARA A EDUCAÇÃO: imposições dos organismos internacionais.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>BANCO MUNDIAL: principal organismo internacional de ação política, econômica e intelectual do imperialismo.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....</b>	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>A INFLUÊNCIA DO IMPERIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: uma análise das reformas educacionais a partir de 1990.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA OU ENSINO MÉDIO INTEGRADO: dois caminhos à privatização e precarização do ensino.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>REFORMAS CURRICULARES: definindo competências e habilidades adequadas ao mercado.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3</b>	<b>ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3.2</b>	<b>A reforma no ensino médio e as novas DCNEM.....</b>	<b>106</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – QUADRO DOCUMENTAL.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo da atuação do Estado na sociedade atual, particularmente sua atuação no campo das políticas públicas para a educação no Brasil. Trata-se de um estudo que tem como foco a análise das políticas educacionais que vêm sendo formuladas e implementadas para o Ensino Médio em nosso país.

Para a análise deste fenômeno social em sua totalidade, no entanto, entendemos como indispensável compreender as políticas educacionais no contexto geral do capitalismo, assimilando os determinantes sociais, no âmbito da produção capitalista, para assim identificar as principais contradições da sociedade brasileira, uma vez que, a educação está inserida no campo político e ideológico, não sendo este um campo neutro e que, segundo Marx (2008), é condicionado pelo modo de produção da vida material, ela reflete as contradições principais da sociedade.

Dessa forma, assinalamos, baseados nos estudos de Lênin (1979), que o momento atual do capitalismo é o imperialismo, sua fase superior. Sua essência está na divisão do mundo entre os países opressores e oprimidos, sustentada pelo domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial. Os capitalistas são obrigados a partilhar o mundo para obterem lucros, devido ao grau de concentração a que se chegou, e essa partilha é realizada segundo o capital, a força que se tem. Entretanto, Mezarobba (2017) destaca dos estudos de Lênin que o Imperialismo se caracteriza não apenas pela distinção entre os países colonizadores e colonizados, mas a dominação ganha novas formas e se complexificam, assim países que gozam de independência política se encontram enredados em uma dependência financeira e diplomática, é o que acontece na sociedade brasileira.

O Brasil é um país de capitalismo atrasado, que, estando sob o domínio imperialista, em seus campos econômico, político e ideológico, conserva relações atrasadas, relações semicoloniais e semifeudais (SOUZA, 2014). Ou seja, de acordo com as relações de classes estabelecidas no seu interior, “O Estado brasileiro submete-se aos interesses dos países imperialistas tendo em vista que é dirigido por frações da classe dominante que disputam o poder entre si, cujos interesses estão umbilicalmente ligados aos grupos imperialistas” (SILVA, 2017, p. 38), necessitando assim de verdadeira independência política que lhe garanta autonomia para definir suas políticas públicas com base no interesse de sua população.

Na história mais recente, desde a crise estrutural do capitalismo de 1970, a atuação do imperialismo nos países dominados ficou mais evidente. A submissão às determinações imperialistas se apresentam em diversos setores da sociedade, por meio da intervenção, direta

ou indireta, dos Organismos internacionais que, de acordo com Leher (1999), devastam a economia dos países semicoloniais com atuações nem um pouco discretas diante das crises cíclicas e cada vez mais profundas do capitalismo.

Outra vez, estamos vivendo uma situação política de avançada crise do capitalismo mundial, crise esta que abrange diversos campos – econômico, político, moral e social. Tanto nacional como internacionalmente, observamos o agravamento de todas as contradições fundamentais no mundo, uma agudização da luta de classes, um cenário crescente de militarização do Estado, o que significa que a burguesia tem substituído suas bandeiras de soberania nacional e pelos direitos e liberdades democráticas pelo facismo, genocídio e opressão sem limites ou mesmo usando essas bandeiras como farsa e enganação.

É nesse contexto que a pesquisa científica no campo da educação assume papel ainda mais crucial na identificação dos caminhos pelos quais se têm conduzido à escola pública, a fim de transformar essas práticas sociais, visando a defesa da educação pública como um direito, particularmente, para os sujeitos das classes populares<sup>1</sup> que historicamente têm tido este e outros direitos negados.

Portanto, no que concerne ao objeto da presente pesquisa, trataremos das políticas educacionais específicas para o Ensino Médio considerando o cenário político-econômico do país e deste inserido na totalidade internacional, isto é, contextualizando-as no momento atual de intensas transformações na sociedade.

Para a análise do objeto, propomos uma pesquisa embasada na seguinte questão: **Quais as relações entre as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais para a educação?**

Entendemos, a partir da realização de uma pesquisa do tipo estado da arte<sup>2</sup> por nós realizada, que, especificamente no âmbito da educação, a submissão às determinações imperialistas também se apresentam por meio da atuação de organismos internacionais. Estes,

---

<sup>1</sup> Chamamos de classes populares o conjunto das classes oprimidas pelo imperialismo, pela grande burguesia e pelo latifúndio de novo e velho tipo, sendo tais classes o proletariado, semiproletariado (serviço informal, o bico, a sub alocação, o sub emprego, o desemprego total), camponeses pobres (sem-terra ou com pouca terra) e médios, setores da pequena e média burguesia (intelectuais, trabalhadores autônomos, médios e pequenos proprietários – industriais, comerciantes e fazendeiros, ou seja, a grande maioria do povo brasileiro.

<sup>2</sup> Elaboramos o mapeamento do estado da arte na área das políticas educacionais tendo como *corpus* documental de análise 40 (quarenta) produções, entre elas teses, dissertações e artigos publicados, no período entre 2013 e 2017, em periódicos disponíveis em quatro bases de dados, a saber: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Revista Brasileira de Educação (RBE) e Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Nosso quadro de análise está disponível em: <https://www.dropbox.com/s/5j1k7ly64g514w5/Quadro%20Estado%20da%20Arte.pdf?dl=0>.

em especial o Banco Mundial, uma das primeiras agências de intervenção internacional, que principalmente a partir da década de 1970, direcionaram suas prioridades para a educação básica, enquanto o governo brasileiro se submete ou apresenta um consentimento ativo (PEREIRA, 2017) às determinações impostas por estes organismos a fim de garantir mais desenvolvimento por meio do incentivo à produtividade dos mercados.

Santos (2014) ressalta que, como agente financiador de projetos para a educação, o Banco Mundial busca consolidar o discurso da qualidade na educação com fins na regulação e no controle. Paiva (2016), em sua dissertação, aponta o papel deste mesmo organismo em determinar e controlar as políticas educacionais nos países semicoloniais, interferindo desde a concepção do paradigma até a elaboração da legislação que regula a educação.

No que tange ao paradigma da educação, Paiva (2016) assinala o paradigma da economia do conhecimento com negação e esvaziamento dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, defendendo uma educação mínima para as classes populares. Rummert, Algebaile e Ventura (2013), afirmam que o acesso ao conhecimento científico e tecnológico não se baseia mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que visam alterar a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões de qualidade pedagógica. Santos, M. L. (2016), em sua dissertação, também destaca essa questão com o que ela chama, ao tratar da políticas de avaliação educacional em Pernambuco, de estreitamento curricular, com treinamento para avaliações.

Silva (2017), em sua tese sobre a educação integral no Programa Mais Educação, afirma que essa negação está fundamentada no ideário pós-moderno e revela “um profundo preconceito em relação a classe trabalhadora que não seria capaz de dar novo significado aos conhecimentos apropriados na escola” (SILVA, 2017, p. 182).

Outro aspecto importante sobre o paradigma destacado por vários dos autores em nosso Estado da Arte é a influência do grande capital privado (PIRES, 2015) tendo o Movimento Todos Pela Educação como sua principal expressão. A influência do mercado no processo educativo e a relação existente entre fundações e instituições empresariais com a educação pública no país, segundo Mezarobba (2017), permite a intromissão do capital privado na definição de políticas e projetos para a educação pública voltados a defesa dos interesses do capitalismo e diluição da luta de classes.

Nesse sentido, três dissertações do Grupo Gestor – Santiago (2014), Benittes (2014) e Santos, M. L. (2016) – reafirmam a inserção da lógica do setor privado, com uma política de responsabilização de toda a escola por seus resultados, numa busca por qualidade total que é a

mesma apresentada pelo meio empresarial, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma educação voltada para a satisfação das leis do mercado, com uma proposta curricular baseada em competências e habilidades para a empregabilidade.

Em relação a legislação, Paiva (2016) destaca o pacto Educação para Todos que associa o cumprimento de suas metas, mediante a implantação de reformas educacionais, à diminuição da pobreza extrema e Santos, M. A. (2016) aponta que, no bojo dessas reformas, a educação profissionalizante é colocada como importante instrumento, tanto na qualificação profissional como na superação de problemas sociais como desemprego, fome e todo tipo de desigualdade social. Essa educação voltada para o mercado se apoia na Teoria da capital humano para enquadrar tudo e todos na ótica da economia, segundo Mendes e Lima (2015) em seu artigo “Neoliberalismo, Capital Humano e Currículo” apresentado na reunião da ANPED.

Compreendemos, assim, que a Teoria do Capital Humano é essencial na justificação da dominação exercida pelas nações imperialistas sobre os países semicoloniais, afirmando que as causas do atraso social e da pobreza estão na ausência de escolarização, quando na verdade difundem os pressupostos ideológicos do capital humano dentro dos países semicoloniais como meio de manter a submissão desses.

A partir de nossa pesquisa do estado da arte, encontramos a necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações entre as formulações atuais na política educacional para o ensino médio e as orientações dos organismos internacionais. Além da necessidade de aprofundar o entendimento sobre o contexto de formulação da chamada Reforma do Ensino Médio, por entender que o pacto Educação para Todos segue sendo imposto pelo Banco Mundial a partir de sua reformulação com o documento “Estratégia 2020 para a educação: Aprendizagem para todos” e assim como afirmou Paiva (2016) sobre o pacto, para sua aplicação é necessária reformas educacionais principalmente no atual contexto de crise aguda do Imperialismo. E, sendo a Base Nacional Comum Curricular, o alicerce desta reforma, compreendemos a necessidade de comparar suas concepções político-ideológicas com as orientações dos organismos internacionais, entendendo seu processo de formulação que Barreiros (2017) em seu artigo “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas” já aponta que se trata de um processo excludente, tanto de sujeitos como instituições ou mesmo das produções de conhecimento do campo curricular.

Após esses apontamentos iniciais e buscando responder a nossa questão central, constituímos como **objetivo geral** analisar as relações entre as formulações das políticas para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais para a educação. Como desdobramento, apresentamos os seguintes **objetivos específicos**: identificar os organismos

internacionais e seus principais documentos e diretrizes para a educação nos países semicoloniais; identificar as principais políticas educacionais de reestruturação e oferta do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1990; analisar as concepções político-ideológicas que fundamentam essas políticas relacionando-as com as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais para essa modalidade de ensino.

Do ponto de vista metodológico, compreendemos que a atividade cognitiva dos seres humanos apreende, em diferentes graus, as distintas relações que se estabelecem entre eles. A prática social se apresenta na atividade de produção, na luta de classes, na vida política, nas atividades desenvolvidas no domínio da ciência e da arte. Entre essas relações, a luta de classes exerce influência profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento, assim, numa sociedade organizada de forma hierárquica em classes sociais cada forma de pensamento está marcada distintivamente por uma classe (MAO TSETUNG, 1937a).

Consequentemente, por compreender ideologia como expressão da luta de classes, tomamos posição em seguir pela ideologia científica do proletariado, o marxismo, considerando as contribuições, em seu processo de desenvolvimento dialético, de Lênin no que diz respeito a categoria imperialismo e de Mao Tsetung, com a categoria capitalismo burocrático.

Das três partes constitutivas do marxismo – filosofia marxista economia política marxista e socialismo científico (LÊNIN, 1979) – é a primeira que contribui para a abordagem metodológica de nossa pesquisa que será realizada a partir do materialismo histórico-dialético.

Segundo Frigotto (2000, p. 78), o entendimento do método do materialismo histórico-dialético inicia-se por responder ao seguinte questionamento: “como se produz concretamente determinado fenômeno social?”. Em nossa pesquisa buscaremos compreender as relações entre as formulações atuais na política educacional para o ensino médio e as orientações dos organismos internacionais, sendo este o fenômeno social em questão.

De acordo com Kosik (1976), o método dialético possibilita ir do fenômeno para o conceito e, em um movimento lógico, o desvelar das contradições essenciais do fenômeno se fixa na essência, no mundo real, na consciência do real, na teoria e na ciência. Por isso, definimos esta abordagem metodológica, por ser a partir da concepção dialética que conseguimos analisar o movimento das contradições nos fenômenos. Assim como já afirmava Lenin, a dialética é “o estudo das contradições contidas na própria essência dos fenômenos”. Na sociedade, esse movimento acontece devido principalmente ao desenvolvimento das contradições internas desta, que segundo Mao Tsetung (1937a, p. 4) são: “a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho”.

Carvalho (2006), ao analisar particularmente o caso do Brasil – em sua condição semicolonial, oprimido pelo imperialismo, principalmente norte-americano – afirma que são três as contradições fundamentais que se apresentam na sociedade atual: 1. Entre as nações oprimidas e o imperialismo; 2. Entre proletariado e burguesia; 3. Entre camponeses pobres sem terra ou com pouca terra e latifúndio. Entretanto, conclui que destas “a contradição mais aguda de todas é a que opõe campesinato pobre e latifúndio que se expressa ainda mais amplamente como contradição entre massas populares e velho Estado burocrático-latifundiário” (CARVALHO, 2006, p. 58). Esta é a principal, pois sua existência e desenvolvimento determina a existência e desenvolvimento das demais, agindo sobre elas. Somente com o avanço da solução desta é que a contradição principal se deslocará para a que existe entre a imensa maioria da nação e o imperialismo, que apesar de fundamental é hoje secundária em nosso país.

Ao identificar as contradições fundamentais da sociedade brasileira, buscamos elementos para compreender a educação brasileira e seus determinantes, pois é dentro dessa totalidade que estão situadas as políticas educacionais brasileiras, afinal a educação, assim como quaisquer outros fenômenos, analisada dentro de uma concepção dialética, não pode ser aceita como fator isolado, mas como afirma Frigotto (2009), sendo parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória.

Afinal, o método dialético é capaz de alcançar o verdadeiro conhecimento, pois se aplica à totalidade da matéria, do universo, da sociedade e do pensamento humano e funda-se na história, no real-concreto, compreende toda subjetividade como reflexo da realidade objetiva (SOUZA, 2014). Pois “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1985, p. 25).

Nesse sentido, o entendimento das especificidades das contradições internas do Brasil nos dão base para determinar duas categorias históricas de análise em nosso estudo, sendo elas o imperialismo e o capitalismo burocrático, por fundamentar nossa compreensão do “Brasil como um país semicolonial, oprimido pelo imperialismo [...] que sustenta as mais atrasadas relações [capitalistas] caracterizadas como semifeudais” (SOUZA, 2014, p. 31).

Para análise dos dados, para além das categorias históricas imperialismo e capitalismo burocrático, buscaremos interpretar a realidade objetiva e subjetiva utilizando algumas categorias básicas de análise do materialismo histórico-dialético que são a totalidade, contradição e ideologia.

Kuenzer (1998) destaca que as categoria oferecem o suporte necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Nesses sentido, esclarecemos que as categorias definidas foram compreendidas e utilizadas da seguinte forma:

a) A *totalidade* foi por nós compreendida em concordância com o que destaca Kosik (2002, p. 44), que ela “é a teoria da realidade como totalidade concreta”, como um todo que possui sua própria estrutura que se desenvolve. Assim, essa categoria foi utilizada para compreender os aspectos históricos e os determinantes econômicos e políticos da sociedade brasileira em relação ao Estado capitalista.

b) A *contradição*, essência da concepção dialética, compreende o processo de transformação, do movimento dos fenômenos sociais, identificando as contradições contidas na essências dos fenômenos. Essa categoria foi utilizada para compreender os aspectos históricos e os determinantes econômicos e políticos da educação brasileira e sua expressão nas políticas educacionais, por meio das intervenções dos organismos internacionais. Nos possibilitou ainda identificar o caráter de classe do ensino, que reflete as principais contradições da sociedade brasileira.

c) A *ideologia* foi compreendida a partir da concepção de que “[...] toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma (KOSIK, 2002, p. 33). Nesse sentido, essa categoria foi utilizada para analisar o conteúdo das políticas educacionais brasileiras, em especial para o ensino médio, identificando as concepções político-ideológicas que as fundamentam.

Como procedimentos de investigação utilizaremos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tomando como referência a obra de Antônio Carlos Gil (2002), quando afirma que ambos os métodos seguem a mesma linha de investigação, o que os difere é a natureza das fontes analisadas. Deste modo, enquanto a primeira utiliza-se “fundamentalmente das contribuições de outros autores sobre determinado assunto” (GIL, 2002, p. 45), utilizando principalmente “material impresso localizado nas bibliotecas” (Ibid, p. 46), na segunda há uma diversidade de fontes, “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Ibid, p.45).

Sendo assim na definição e organização do *corpus* documental da pesquisa, buscamos selecionar identificar os documentos (fontes primárias) adequadas em relação ao objeto e objetivos enfocados na pesquisa. Esse quadro documental (Apêndice A) é composto por 9 (nove) documentos dos Organismos Internacionais, a saber: Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, além de 24 (vinte e quatro) documentos nacionais oficiais do Governo Federal, sendo eles: leis, decretos, emendas constitucionais, pareceres, programas, planos, portarias, projetos e documentos normativos (diretrizes e base curricular).

Como procedimento para coleta e análise dos dados, realizamos a apreciação de cada documento de forma isolada, ressaltando os aspectos mais significativos quanto às concepções político-ideológicas presentes. Em seguida, relacionamos as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais às concepções que fundamentam os documentos nacionais, as políticas educacionais para o ensino médio.

Após a coleta dessas informações, buscamos dialogar com outros estudos que apresentavam elementos interpretativos relevantes para fundamentar e avançar em nossa análise, tanto no que tange as concepções político-ideológicas como suas relações com as orientações dos organismos internacionais, apresentando ainda algumas consequências para a formação das classes populares, bem como, breves contribuições acerca das perspectivas e defesa de uma educação pública a serviço das classes populares, atrelada a luta por uma nova sociedade, a construção de possibilidades de uma educação científica e popular.

Dessa forma, como método de exposição de nosso estudo, estruturamos esta dissertação em três capítulos.

No capítulo 1, *Sociedade Capitalista: o Estado e suas configurações na fase superior do capitalismo*, situamos a totalidade do contexto social, ou seja, a sociedade capitalista, para tanto apresentamos as definições de sociedade de classes e de Estado, bem como caracterizamos as configurações deste na fase última, superior e agonizante do capitalismo: o imperialismo e o capitalismo burocrático. Essa compreensão foi fundamental pois é nesta totalidade, nesta situação concreta que se produz o fenômeno social, objeto desta pesquisa, e com ela se relaciona em um processo dialético.

No capítulo 2, *Políticas do Imperialismo para a Educação: imposições dos organismo internacionais*, apresentamos uma breve contextualização da criação dos organismos internacionais pelas grandes nações imperialistas, debatendo o período da aguda crise da capitalismo que levou ao processo de reestruturação produtiva a partir da década de 1970. Partindo desse contexto, analisamos documento e diretrizes de três organismos internacionais

que identificamos intervir mais diretamente na educação dos países semicoloniais, como atores financeiros, políticos e ideológicos, sendo eles o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL.

No capítulo 3, *A influência do Imperialismo na Política Educacional para o Ensino Médio no Brasil: uma análise das reformas educacionais a partir de 1990*, a atenção recai sobre as diversas reformas realizadas nas políticas educacionais para o ensino médio no Brasil e implementadas devido ao contexto de reestruturação produtiva. A discussão foi sistematizada em eixos temáticos que discutem desde o histórico das reformas a partir da década de 1990, perpassando o debate entre ensino técnico e ensino médio integrado; as reformas curriculares, apontando as concepções político-pedagógicas que têm fundamentado as políticas para o ensino médio; os planos nacionais de educação, até chegar nas atuais reformas para o ensino médio no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, relacionando-as com as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais para essa modalidade de ensino.

Por fim, nas *Considerações Finais* retomamos as discussões e resultados das análises realizadas ao longo da pesquisa.

## **2 SOCIEDADE CAPITALISTA: o Estado e suas configurações na fase superior do capitalismo**

As sociedades, com exceção de algumas sociedades primitivas, estão divididas em classes sociais que se desenvolvem de acordo com o modo de produção da vida material. Essas classes estão estruturadas na sociedade de forma hierárquica, diferenciando a posição social dos indivíduos. Entretanto, essa estrutura pode ser simplificada em apenas duas classes sociais principais que representam a contradição principal em cada sociedade e por isso são antagônicas, elas contrapõem exploradores e explorados, opressores e oprimidos.

As contradições entre os interesses antagônicos dessas classes impulsionam o desenvolvimento da história da humanidade. Nesse sentido, Marx e Engels (2008, p. 8) afirmam que “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe”.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito (MARX; ENGELS, 2008, p. 8).

Assim é o ciclo das sociedades de classes. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o agravamento das diferenças nas condições de vida, determinado pelas relações de produção, os conflitos entre as principais classes sociais envolvidas no processo produtivo em questão são acirrados, transformam-se em contradições antagônicas, gerando a necessidade de superação das mesmas, conformando novas relações de produção.

Dentro das sociedades que estabeleceram essa estrutura hierárquica entre as classes (sociedade de classes), surge o Estado, formado por motivações econômicas, que tem por finalidade conduzir a manutenção do *status quo*, legitimando e perpetuando a divisão de classes e a exploração de uma classe sobre a outra (ENGELS apud SOUZA, 2010).

O Estado nasce, na visão marxista, “em consequência da apropriação privada de riqueza e da luta de classes” (ENGELS apud SOUZA, 2010, p. 28), constituindo-se em elemento essencial dentro das contradições das classes sociais, pois assume um caráter de classe, assegurando o acúmulo de riquezas e de propriedades privadas da classe dominante, bem como, sendo “um instrumento de dominação, e coação, formado especialmente para manter a opressão sobre as classes dominadas” (SOUZA, 2010, p. 28).

Para Engels (2012), o Estado é resultado das relações estabelecidas na própria sociedade, na medida em que esta atinge certo grau de desenvolvimento das forças produtivas, não tendo como função mediar às contradições das classes.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que esta sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2012, p. 213).

Desse modo, o Estado surge da necessidade de amortecer os choques das lutas de classes, sendo um controlador, opressor das classes dominadas e, em contrapartida, um administrador dos negócios e protetor das riquezas e do poder das classes dominantes. O Estado não é um órgão de conciliação das classes, pois, segundo Marx, se fosse possível a conciliação das classes, o Estado “não poderia surgir nem subsistir”, ele é sim “produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes”, sendo “um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão entre as classes” (LÊNIN, 2010, p. 27), dessa forma,

Como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim novos meios de oprimir e explorar a classe dominada (LÊNIN, 2010, p. 32)

Nesse contexto, Lênin (apud SOUZA, 2010, p. 29) afirma que “todo o Estado é uma ditadura de classe”, ou seja, “uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe sobre a outra”, provando que as contradições, os antagonismos de classe são inconciliáveis.

Estando dentro do ciclo das sociedades de classes, a sociedade moderna burguesa, segundo Marx e Engels (2008), não aboliu as contradições das classes, apenas simplificou seus antagonismos, apresentando novas classes, novas condições de opressão e, conseqüentemente, novas formas de luta, dividindo-se assim em dois grandes campos inimigos: a burguesia e o proletariado.

De acordo com a visão marxista, a burguesia desenvolveu um papel revolucionário na história, ao estabelecer a nova ordem social sobre a velha sociedade feudal e assim substituiu a exploração ocultada pelas religiões e políticas, pela exploração aberta e direta, reduzindo os relacionamentos humanos a relações puramente econômicas.

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais [...] A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanente distinguem a época burguesa de todas as demais (MARX; ENGELS, 2008, p. 13).

Dentro dessa transformação constante das relações de produção e o consequente aumento da produção há a necessidade de mercados sempre crescentes, o que instigou a burguesia a conquistar o globo, imprimindo um caráter cosmopolita à produção e ao consumo. Esta conquista traz como consequência uma interdependência entre os povos, “[...] colocou o campo sob o domínio da cidade, também pôs os povos bárbaros e semibárbaros na dependência dos civilizados, as nações agrárias sob o jugo das burguesas, o Oriente sob o Ocidente” (MARX; ENGELS, 2008, p. 16). Assim, aglomeram-se as populações, centralizam-se os meios de produção e concentra-se a propriedade nas mãos de poucos, centralizando também o poder político.

Com o desenvolvimento da burguesia, desenvolve-se também a classe trabalhadora, o proletariado, que também passa a se constituir, dentro desse processo de transformação das relações humanas às relações puramente econômicas, enquanto mercadoria, sendo obrigada a vender sua força de trabalho para sobreviver, assim, torna-se serviçal da classe burguesa, do Estado burguês, sendo oprimida pelas máquinas, supervisores e, sobretudo, pelos donos dos meios de produção. Essas opressões e os choques entre as classes estimulam o desenvolvimento do proletariado, favorecendo sua organização, um movimento autônomo da imensa maioria no interesse da imensa maioria.

Os trabalhadores lutam juntos pelo fim do trabalho assalariado, pois “A condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2008, p. 29-30) e este possibilita a união dos trabalhadores na luta revolucionária, pois constituem-se em uma classe verdadeiramente revolucionária dentro do Estado burguês, por apresentar a solução para superar a estagnada relação de produção capitalista, por ser a classe mais interessada no fim da exploração, sendo a maioria e mais subjugada e com acúmulo histórico no processo produtivo capaz de superar as

atrasadas relações de produção capitalistas e resolver as contradições em favor da maioria, dirigindo-a para o estabelecimento de uma nova forma de organização da sociedade, sem exploração e opressão.

Desse modo, a burguesia institui sua ditadura (ditadura da minoria exploradora) sobre as massas exploradas (imensa maioria) a partir do Estado Democrático de Direito, inculcando inúmeras ilusões nestas, a exemplo do sufrágio universal que, segundo Lênin (2010), é um instrumento de dominação da burguesia. O autor afirma ainda que “a sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria” (LÊNIN, 2010, p. 109), afinal “todo Estado é uma ‘força especial de repressão’ da classe oprimida” (LÊNIN, 2010, p. 39). Entretanto:

O Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção de Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. Estamos agora nos aproximando, com rapidez, de uma fase de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas até se converteu num obstáculo à produção mesma. As classes vão desaparecer, e de maneira tão inevitável como no passado surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, reorganizando de uma forma nova a produção, na base de uma associação livre de produtores iguais, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu das antiguidades, ao lado da roda de fiar e do machado de bronze (ENGELS, 2012, p. 218)

Portanto, no processo de transformação revolucionário, haverá o período de plena democracia, o socialismo, período de transição política entre o capitalismo e o comunismo; o Estado continuará a existir, mas como a Ditadura do Proletariado, constituindo-se como democracia para a maioria. Porém a substituição do Estado burguês pelo Estado proletário não será possível sem uma revolução, já a extinção do Estado proletário só será possível pelo definhamento (LÊNIN, 2010).

Só na sociedade comunista, quando a resistência dos capitalistas estiver quebrada, quando os capitalistas tiverem desaparecidos e já não houver classes, isto é, quando não houver mais distinção entre os membros da sociedade em relação à produção, só *então* é que o Estado deixará de existir e se poderá *falar de liberdade* (LÊNIN apud SOUZA, 2010, p. 30).

Assim, observamos a importância do Estado na divisão de classes das sociedades, em especial dentro do capitalismo, assegurando o acúmulo de riquezas e da propriedade privada, dos meios de produção, concentração da produção e de capital. Lênin (1979) afirma que o capitalismo passou por diferentes graus de desenvolvimento, apresentando inúmeras

contradições, e em cada um o Estado assume diferentes formas. Atualmente o capitalismo assume sua fase superior, isto é, sua última fase que é o Imperialismo.

## 2.1 IMPERIALISMO

Lênin em sua Obra “Imperialismo: fase superior do capitalismo” busca compreender o fenômeno do Imperialismo, analisando as profundas transformações no modo de produção capitalista no final do século XIX e início do XX. Segundo o autor, o processo essencial de transformação do capitalismo para sua fase superior, o imperialismo, é o surgimento dos grandes monopólios.

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta as características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, de seu desenvolvimento [...] O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência pelos monopólios capitalistas [...] concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio [...] os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições, fricções e conflitos particularmente agudos e intensos (LÊNIN, 1979, p. 641).

O conceito de Lênin, com base nos estudos de Marx a respeito da tendência do capitalismo, consiste em que a livre concorrência gera acúmulo de produção devido a busca incessante por matéria prima e mercado consumidor, desenvolvendo grandes pólos de exploradores e explorados, e essa concentração, num certo grau de desenvolvimento, torna-se monopólio, ou seja, fase superior do capitalismo.

Dessa forma, Lênin (1979) resume a história dos monopólios nos seguintes pontos:

- 1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior, culminante, de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis.
- 2) Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representando ainda um fenômeno passageiro.
- 3) Ascenso de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo. (LÊNIN, 1979, p. 591).

Assim, sendo o monopólio uma das principais características do período de transição do capitalismo para sua fase superior, Lênin (1979) assinala quatro variedades do monopólio:

Primeiro: o monopólio é um produto da concentração da produção num grau muito elevado de desenvolvimento. Formam-no as associações monopolistas dos capitalistas, os cartéis, os sindicatos e os *trusts* [...] Segundo: os monopólios vieram agudizar a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas [...] Terceiro: o monopólio surgiu dos bancos, os quais, de modestas empresas intermediárias que eram antes, se transformaram em monopolistas do capital financeiro [...] Quarto: o monopólio nasceu da política colonial. Aos numerosos <<velhos>> motivos da política colonial, o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas <<esferas de influência>>, isto é, as esferas de transacções lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas, etc., e, finalmente, pelo território econômico em geral (Lênin, 1979, p. 667).

A fase monopolista origina-se das contradições próprias do capitalismo, as dificuldades da livre concorrência em virtude da concentração da produção e devido as grandes proporções das empresas, a certo grau de desenvolvimento, tanto na questão dos meios como nas relações de produção, predispõe ao aparecimento do monopólio. Assim, é facilitado um acordo entre estas empresas, arrastando os capitalistas a uma subordinação, mesmo inconsciente, às associações monopolistas, conduzindo ao estrangulamento de todos que não se submetem ao monopólio. Uma caracterização deste é a formação de cartéis e trustes, como manobra de monopolizar vastos setores do mercado nacional e internacional nas mãos de pequenos grupos empresariais do setor de produção ou mesmo bancos. Destacamos aqui que são diferentes ramos de indústrias que se reúnem numa só empresa, nivelando as diferenças de conjuntura, possibilitando uma taxa de lucro estável, fortalecendo a posição dessas empresas em relação às empresas simples nos momentos de crise. Neste período, passa-se da liberdade da concorrência à socialização integral da produção, buscando um aperfeiçoamento das técnicas e redução de custos, porém a apropriação da produção continua a ser privada, pois um número reduzido de indivíduos são detentores dos meios sociais de produção (LÊNIN, 1979).

O início do século XX, ainda de acordo com Lênin (1979), constitui-se como marco de mudança do velho ao novo capitalismo, com o crescimento dos monopólios e do capital financeiro. Nessa fase, os bancos assumem um importante papel, pois a concentração da produção e os monopólios que dela resultam são gerados da fusão ou junção dos bancos com a indústria originando o capital financeiro, sendo este o capital que se encontra a disposição dos bancos e que as indústrias utilizam.

Nesse processo, os bancos passam de intermediários a monopolistas onipotentes, esse movimento ocorre convertendo o capital-dinheiro inativo em capital ativo, ou seja, reunindo todos os rendimentos em dinheiro e os colocando à disposição da classe capitalista. Essas operações aumentam e passam a concentrar-se em um número reduzido de bancos que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e dos pequenos patrões. Essas

instituições financeiras privadas passam a ser detentoras da maior parte dos meios de produção e das fontes de matérias-primas de um ou muitos outros países, tornando o seu país nativo uma nação monopolista.

Ao movimentar contas correntes de vários capitalistas, o banco realiza, aparentemente, uma operação puramente técnica, unicamente auxiliar. Mas quando esta operação cresce até atingir proporções gigantescas, resulta que um punhado de monopolistas subordina as operações comerciais e industriais de toda a sociedade capitalista, colocando-se em condições – por meio das suas relações bancárias, das contas correntes e de outras operações financeiras –, primeiro de *conhecer com exatidão* a situação dos diferentes capitalistas, depois de *controlá-los*, exercer influência sobre eles mediante a ampliação ou a restrição do crédito, facilitando-o ou dificultando, e, finalmente, de *decidir inteiramente* sobre o seu destino, determinar a sua rendibilidade, privá-los de capital ou permitir-lhes aumentá-lo rapidamente e em grandes proporções, etc. (LÊNIN, 1979, p. 601).

Entendemos, então, que com o aumento dessas operações há uma dependência cada vez mais completa dos capitalistas em relação ao banco, por este conhecer em detalhes pormenorizados o seu funcionamento e, por isso, conseguir controlá-los. Além disso, a distribuição de capital e dos meios de produção não se dá de forma generalizada, mas de forma privada de acordo com os interesses do capital monopolista, engendrando um estrangulamento dos que não se submetem às condições impostas e uma espoliação do público por uma pequena parcela de monopolistas.

Com o crescimento do capital financeiro, há a necessidade de exportação deste capital excedente, assim já não mais o capitalismo caracteriza-se pela exportação de mercadorias e sim o que caracteriza o capitalismo moderno, onde impera o monopólio, é a exportação de capital. Este enorme excedente constitui-se apenas nos países avançados, porém este não é destinado à elevação do nível de vida da classe trabalhadora, pois isso significaria diminuição dos lucros dos capitalistas, então se busca o aumento dos lucros com a exportação do capital para os países atrasados, pois neles o lucro em geral é elevado, pois os capitais são escassos. Assim, a exportação de capital passa a ser “Uma sólida base para o jugo e exploração imperialista da maioria dos países e nações do mundo, para o parasitismo capitalista de um punhado de Estados riquíssimos!” (LÊNIN, 1979, p. 622-623).

Nesta nova fase, a concorrência não desaparece, porém um pequeno grupo de capitalistas domina a vida econômica e política de muitas sociedades, pois domina setores estratégicos da economia, inclusive com poderes em âmbito mundial. Assim, estabelecem-se dois tipos de relações de partilha ligadas entre si, os grupos capitalistas com bases na partilha econômica do mundo e, ao mesmo tempo, os grupos políticos, entre os Estados, com base na

partilha territorial, na luta pelas colônias, pelo território econômico. Dessa forma, Lênin (1979) define o Imperialismo:

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundindo com o capital das associações monopolistas industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido (LÊNIN, 1979, p. 641).

E inclui cinco traços, considerados por ele como fundamentais para a definição da fase de aprofundamento do capitalismo:

1) A concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse capital financeiro, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o término da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1979, p. 641-642).

Assim, compreendemos que a essência do imperialismo está na divisão do mundo entre os países opressores e oprimidos, sustentada pelo domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial. Segundo Lênin (1979), os capitalistas são obrigados a partilhar o mundo para obterem lucros devido ao grau de concentração a que se chegou, e essa partilha é realizada segundo o capital, a força que se tem, e afirma ainda que qualquer outro processo de partilha seria impossível no sistema de produção mercantil e no capitalismo.

É em 1880 que se inicia o ascenso de conquistas coloniais, uma exacerbação da luta pela partilha do território do mundo, período exatamente posterior ao que o autor coloca como período do capitalismo pré-monopolista, onde predominava a livre concorrência. Em fins do século XIX e início do XX, já havia sido distribuído entre as grandes potências todo o mundo ainda não colonizado, ou seja, já havia terminado a partilha territorial do mundo, de tal forma que só seriam possíveis novas partilhas e não novas conquistas, ou, a passagem de territórios com proprietário para outro.

Nesse sentido, Lênin (1979) ao tratar da política colonial na época do imperialismo afirma que:

Ao falar da política colonial da época do imperialismo capitalista, é necessário notar que o capital financeiro e a correspondente política internacional, que se traduz na luta das grandes potências pela partilha econômica e política do mundo, originam abundantes formas *transitórias* de dependência estatal. Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países – os que possuem colônias e as colônias –, mas também formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática (LÊNIN, 1979, p. 639).

Na época do imperialismo as grandes potências econômicas dominam todas as relações econômicas, políticas e culturais de suas colônias e semicolônias, violando a independência delas.

O imperialismo é a época do capital financeiro e dos monopólios, que trazem consigo, em toda a parte, a tendência para a dominação, e não para a liberdade. A reação em toda a linha, seja qual for o regime político; a exacerbação extrema das contradições também nesta esfera: tal é o resultado desta tendência. Intensifica-se também particularmente a opressão nacional e a tendência para as anexações, isto é, para a violação da independência nacional (pois a anexação não é senão a violação do direito das nações à autodeterminação) (LÊNIN, 1979, p. 665).

Desse modo, entendemos que o capital financeiro possui força tão considerável nas relações econômicas que consegue subordinar às grandes potências, não apenas as colônias, mas também os países que possuem independência política, semicolônias, sendo esta, segundo Lênin (1979), a mais lucrativa e cômoda subordinação, estando, principalmente nestes países, investido o capital estrangeiro, constituindo-se na base econômica do ascenso imperialista, dominando todas as relações por eles estabelecidas.

Para Lênin (1979), esse desenvolvimento desigual é premissa básica e inevitável do modo de produção capitalista e que por isso o excedente de capital que é exportado pelos países capitalistas não é utilizado para a elevação do “nível de vida das massas da população, a qual continua a arrastar, apesar do vertiginoso progresso da técnica”, pois significaria diminuição dos lucros dos capitalistas, já a exportação para países atrasados gera grandes lucros, devido à escassez de capitais nestes países. Além disso, o preço da terra e os salários são relativamente baixos, e as matérias-primas baratas, por isso as nações imperialistas com suas grandes empresas, chamadas transnacionais ou multinacionais, buscam investir suas produções nas regiões menos desenvolvidas e, a partir disso, verificamos a corrida para exportação de capitais e a disputa desses espaços entre as grandes potências.

Nessa corrida, é necessário avançar cada vez mais sobre os países dominados, o que torna o imperialismo hoje mais perverso seja no controle do comércio, dos recursos naturais, no domínio da tecnologia ou na intensificação da exploração do trabalho, a exemplo da ofensiva

norte-americana que controla as principais fontes de energia e matérias-primas no Oriente Médio, o sudoeste da Ásia, América Latina, as chamadas redes de produção do sudeste da Ásia e da China, do México, América Central e Caribe, etc., sempre em disputa dura com outras nações imperialistas, mas mantendo sua hegemonia financeira, com o domínio da economia mundial, por meio da hegemonia do dólar, e domínio da tecnologia da informação (VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE CAPITALISMO BUROCRÁTICO, 2017).

Para impor o seu credo e justificar a corrida armamentista, os seus delitos e os seus crimes sangrentos, o capitalismo sempre invoca ideais generosos: defesa da democracia, da liberdade, luta contra a ditadura “comunista” e defesa dos valores do Ocidente, quando, na verdade, ele apenas defende, na maioria das vezes, os interesses de uma classe poderosa, ou quer apoderar-se das matérias-primas, comandar a produção do petróleo ou controlar as regiões estratégicas (CURY, 1999, p.21).

Alguns teóricos representantes do imperialismo buscam ocultar a essência econômica do desenvolvimento da economia mundial que é a subjugação semicolonial e o estrangulamento financeiro da maioria das população do planeta por alguns países imperialistas, por meio do discurso dos benefícios da “globalização” e da liberação dos mercados, do comércio mundial e do investimento estrangeiro nos “países emergentes”. Este é o conto da “nova divisão internacional do trabalho” onde os todos os países estariam integrados em um único sistema de produção (VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE CAPITALISMO BUROCRÁTICO, 2017). O que temos é um “crescimento” impulsionado pela exportação de capitais imperialistas, por uma maior especulação financeira e empréstimos interbancários, dos fundos de investimentos dos grandes monopolistas nos países semicoloniais, que Carcanholo (2009) chama de “lucro e capital fictício”, que nada contribui para a produção de mais-valia, porém é uma resposta a incapacidade do capital produtivo de gerar o necessário excedente econômico real, que resolve o problema momentâneo, mas agudiza as contradições, provocando uma maior penetração nas economias nacionais, com a luta pelo território econômico (mercados para o capital financeiro, exportação de mercadorias, fontes de matérias-primas e mão de obra barata).

A exportação do excedente de capital levou as grandes potências imperialistas a desenvolverem nos países atrasados uma forma de capitalismo específica submetida aos interesses e controle imperialista: o Capitalismo Burocrático.

## 2.2 CAPITALISMO BUROCRÁTICO

O Estado assume diferentes formas no Capitalismo. Em sua fase Imperialista, as grandes potências econômicas dominam todas as relações econômicas, políticas e culturais, tanto de suas colônias como de suas semicolônias, violando a independência destas últimas. Essas potências imperialistas utilizam mecanismos para garantir a dependência das colônias pela ocupação do território e das semicolônias por meio de processo de submissão, com o “controle da estrutura e dos aparelhos do Estado, das políticas públicas, dos mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc. Tudo isto resulta na completa perda da soberania política pela nação” (SOUZA, 2010, p. 35).

Nesses países dominados, o imperialismo determina um tipo específico de capitalismo, denominado por Mao Tsetung, ao analisar o processo de dependência e atraso do capitalismo no caso da China, de Capitalismo Burocrático. Para o autor, o imperialismo é responsável pelas relações capitalistas atrasadas que se mantém nesses países. Diferente das nações imperialistas, cuja burguesia foi responsável pela destruição da sociedade feudal, os países dominados não realizaram a revolução burguesa, não resolveram o problema do monopólio da terra, conservando características intrínsecas ao modo de produção feudal.

El imperialismo “se alía en primer término con las capas dominantes del régimen social precedente - los señores feudales y la burguesía comercial-usurera-, contra la mayoría del pueblo. En todas partes, el imperialismo intenta preservar y perpetuar todas aquellas formas de explotación pre-capitalista (particularmente en el campo), que son la base de la existencia de sus aliados reaccionarios” (...) el imperialismo, con todo el poderío financiero y militar que tiene en China, es la fuerza que apoya, alienta, cultiva y conserva las supervivencias feudales, con toda su superestructura burocrático-militarista (MAO TSETUNG, 2008, p. 2).

Nesta perspectiva, Guzmán (1974) aprofunda o conceito de capitalismo burocrático apresentando dois problemas principais dos países atrasados: o problema do monopólio da terra (semifeudalismo) e o problema da soberania nacional (semicolonialismo). O autor afirma que Capitalismo Burocrático “Es el capitalismo que impulsa el imperialismo en un país atrasado; el tipo de capitalismo, la forma especial de capitalismo, que impone un país imperialista en un país atrasado, sea semifeudal, semicolonial”.

Com o fenômeno do Imperialismo no final do século XIX, modifica-se a ordem capitalista mundial e definem-se os novos interesses da burguesia mundial, suas ações passam a buscar o lucro máximo, não apenas com a exportação de mercadorias, mas agora também com a exportação de capitais. Assim, agem sobre os países atrasados a fim de ampliar o número de consumidores de mercadorias e de saquear suas matérias-primas e recursos naturais que lhe garantam maior acumulação de capitais (SOUZA, 2010). Esse processo de formação do

capitalismo burocrático no país dominado conformará, segundo Mao Tsetung (apud SOUZA, 2010, p. 51), “uma burguesia servil atada umbilicalmente ao imperialismo”.

Guzmán define o processo de desenvolvimento do capitalismo burocrático afirmando que:

Sobre una base semifeudal y bajo un dominio imperialista, se desarrolla un capitalismo, un capitalismo tardío, un capitalismo que nace atado a la semifeudalidad y sometido al dominio imperialista... El capitalismo burocrático se desenvuelve ligado a los grandes capitales monopolistas que controlan la economía del país, capitales formados, (...) por los grandes capitales de los grandes terratenientes, de los burgueses compradores y de los grandes banqueros; así se va generando el capitalismo burocrático atado, (...) a la feudalidad, sometido al imperialismo y monopolista (...). Este capitalismo, llegado a cierto momento de evolución se combina con el poder del Estado y usa los medios económicos del Estado, lo utiliza como palanca económica y este proceso genera otra facción de la gran burguesía, la burguesía burocrática; de esta manera se va a dar un desenvolvimiento del capitalismo burocrático que ya era monopolista y deviene a su vez en estatal (GUZMÁN apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p. 14-15).

Assim, vemos que a chamada grande burguesia, que é a burguesia nativa, assim denominada em razão da sua base de acumulação, de sua origem e luta política pelo poder, se divide em duas frações: a burguesia compradora e a burguesia burocrática, ambas vinculadas à classe latifundiária e ao imperialismo. Ainda no contexto do capitalismo burocrático, surge a burguesia nacional, que é uma média burguesia, economicamente débil, submetida à grande burguesia e ao imperialismo e que Mao Tsetung afirma ser uma classe politicamente muito fraca e vacilante.

Nesse contexto, o imperialismo busca comandar esse núcleo dirigente a fim de atender seus interesses de acumulação de capitais e garantir sua hegemonia sobre os aparelhos do Estado dominado, impedindo-o de se desenvolver (SOUZA, 2010). Segundo Guzmán (1974), o capitalismo burocrático desenvolve três linhas em seu processo:

[...] una línea terrateniente en el campo, una burocrática en la industria y una tercera, también burocrática, en lo ideológico. Sin pretender que estas sean las únicas. Introduce la línea terrateniente en el campo mediante leyes agrarias expropiatorias que no apuntan a destruir a la clase terrateniente feudal y su propiedad sino evolucionarlos progresivamente mediante la compra y pago de la tierra por los campesinos. La línea burocrática en la industria apunta a controlar y a centralizar la producción industrial, en el comercio, etc. poniéndolos cada vez mas en manos monopolistas a fin de propiciar una acumulación mas rápida y sistemática de capital, en detrimento de la clase obrera y demás trabajadores, naturalmente, y en beneficio de los mas grandes monopolios y del imperialismo en consecuencia; en este proceso tiene gran importancia el ahorro forzoso a que se somete a los trabajadores, como se ve en la ley industrial. a línea burocrática en lo ideológico consiste en el proceso para moldear a todo el pueblo, mediante medios masivos de difusión, especialmente, en la concepción e ideas políticas, particularmente, que sirven al capitalismo burocrático; la ley general de educación es la expresión concentrada de esta línea, y una de las constantes de esta línea es su anticomunismo, su antimarxismo, abierto o solapado.

Estas tres líneas forman parte del camino burocrático al cual se opone el CAMINO DEMOCRATICO, el camino revolucionario del pueblo (GUZMÁN, 1974, p. 7).

Guzmán (1974) afirma que ambos os caminhos estão em constante luta; o caminho burocrático engendrado pelo imperialismo e a ele submetido e o caminho democrático, caminho da classe operária, do campesinato, da pequena burguesia e, em certas circunstâncias, da burguesia nacional.

Portanto, a dominação imperialista nos países atrasados, segundo Guzmán (1974), pressupõe duas colunas: semicolonialismo e semifeudalismo. Nessa perspectiva, Souza (2010) sintetiza o pensamento de Mao Tsetung sobre as formas de manifestação do processo de opressão militar, política, econômica e cultural, ou seja, manifestações do semicolonialismo, da seguinte forma:

1) Feitura de repetidas guerras de agressão de alta ou baixa intensidade para garantir o controle do território; 2) Assinatura de acordos e tratados desiguais, com os quais se mantêm forças militares e uma jurisdição consular internacional sob a influência de várias esferas imperialistas; 3) Controle sobre o comércio de exportações e da economia para inundar o país com seus produtos; 4) Estabelecimento de empresas na indústria ligeira e pesada para se beneficiarem diretamente da matéria-prima e da mão de obra barata, exercendo pressão econômica direta à indústria nacional; 5) Monopólio de bancos e das finanças de uma maneira geral, com empréstimos ao Estado semicolonial, esmagando o capital nacional na competição mercantil, mas também estrangulando o controle do sistema financeiro; 6) As potências imperialistas exercem o poder de uma rede de exploração por meio de compradores e comerciantes usurários, como forma de facilitar a exploração das grandes massas camponesas e de demais setores da população; 7) Convertem os grandes latifundiários feudais e demais classes de compradores em seu principal sustentáculo no domínio do país, perpetuando e preservando as relações pré-capitalistas de exploração e sua estrutura burocrático-militarista; 8) Apoiam governos reacionários por meio do aparato repressor para garantir intrincadas lutas entre caudilhos militares e reprimir o povo; 9) O imperialismo, por meio da política de agressão cultural, vale-se de missões religiosas e de atividades assistencialistas, da publicação de periódicos e da cultura de massa voltada principalmente aos jovens, visando formar “intelectuais” que sirvam a seus interesses; 10) Invasão armada em grande escala quando as forças populares se subvertem para transformar o país da condição de semicolônia em colônia (MAO TSETUNG apud SOUZA, 2010, p. 52-53).

A autora coloca ainda, sintetizando o que afirma Martín Martín, as manifestações das relações semifeudais, ou seja, as características do semifeudalismo:

1) A manutenção de relações de produção (regimes de propriedade) de natureza pré-capitalista: o sistema de pagamento em trabalho como parcerias em colheitas, empreitada e trabalho por produção, trabalho gratuito, entrega de partes da produção, entrega de parcelas em troca de trabalho na fazenda, etc. (No Brasil, se caracteriza como sistema de “meia”, “terça”, “arrendamento”, “parceria”, etc.); 2) Manutenção e reprodução de um campesinato minifundista (com formas coletivas ou privadas): iniciado na época feudal (praticado inclusive pela nobreza feudal, por meio da divisão de fazendas no Sul da Europa e América Latina), porém desenvolvido durante os

processos de desamortização de terras públicas e do clero (apropriadas de forma legal ou não) e pela política de reforma agrária e colonização desenvolvida pelo Estado ao longo dos séculos XIX e XX; 3) Leis, decretos, ações e outras disposições de natureza jurídica, política e ideológica que atam o campesinato à terra: alojamentos, obras públicas, necessidade de salvo-condutos para que o camponês possa se deslocar para fora de seu povoado ou emigrar, a usura, a repressão por parte do aparato do Estado, o controle político sobre os trabalhadores diaristas, as denominadas ações clientelistas (patriarcais, de patronato e apadrinhamento) por parte dos grandes proprietários (MARTÍN MARTÍN apud SOUZA, 2010, p. 53).

Essas duas colunas do capitalismo burocrático, semicolonialismo e semifeudalismo, são intrínsecas, ou seja, uma não existe sem a existência da outra. Em um país de capitalismo burocrático essas características não se separam, estando a primeira se referindo a dominação externa e a segunda, interna.

É importante aqui destacar que, quando abordamos o semifeudalismo na definição do capitalismo burocrático, não se trata de modo de produção feudal ou feudalismo, e sim de um novo processo histórico, trata-se de capitalismo burocrático. Assim como explica Mariátegui (2010), a semifeudalidade caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do *gamonalismo* (coronelismo), este último “não designa uma categoria social e econômica: a dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno [...] Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 54), ou seja, uma estrutura hierárquica que engendra uma organização do Estado sustentando as relações de semisservidão.

O estudo da categoria do capitalismo burocrático nos permite reconhecer a submissão brasileira aos ditames imperialistas, destacadamente, nas políticas de Estado e nos programas dos diferentes governos, compreendendo sua origem na estrutura semicolonial e semifeudal do nosso Estado. Aqui nos cabe elencar especialmente a contrarreforma educacional que está sendo implementada no Brasil através das políticas adotadas pelo chamado “Novo Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular.

### 2.3 O ESTADO DE CAPITALISMO BUROCRÁTICO NO BRASIL

Para compreender o atraso social brasileiro em relação ao desenvolvimento do capitalismo é necessário identificar as bases que originaram esse processo, para tanto, utilizaremos a tese de Souza (2010) intitulada “Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990”, por destacar-se entre as produções brasileiras sobre a temática na área da educação.

O Estado brasileiro formou-se sob as raízes da dominação portuguesa, em um processo histórico “caracterizado como Estado patrimonialista de caráter medievo” (SOUZA, 2010, p. 55) formando uma das maiores e mais bem estruturadas concentrações de terra do mundo. Partindo dessa análise, a autora apresenta duas concepções distintas sobre o processo de formação do Estado brasileiro, uma defende que o Brasil é capitalista desde suas origens, tendo sua maior expressão em Caio Prado Junior que afirma que o Brasil é capitalista por, desde o início, integrar à expansão mercantil europeia e exportar seus produtos primários. Afirma ainda que a escravidão no Brasil era capitalista e que a sua substituição pelo trabalho livre assalariado foi a consolidação do capitalismo (PRADO JUNIOR, 1977), assim não existe mais luta pela terra e sim para a melhoria dos salários. A segunda é a tese da semifeudalidade que tem como teóricos Nelson Werneck Sodré, Alberto Passos Guimarães, Leôncio Basbaum, Josué de Castro e Inácio Rangel. Estes autores enfatizam o “caráter latifundiário da propriedade rural brasileira e da concentração dos meios de produção. Afirmam que o Brasil é ainda semifeudal em suas relações econômicas por manter grandes concentrações de terras nas mãos das oligarquias, que as detêm apenas para fins especulativos” (SOUZA, 2010, p. 56-57).

Essas diferentes concepções expõe também os diferentes entendimentos sobre o caráter da revolução que deve se realizar no Brasil. A primeira entende que já houve uma revolução democrático-burguesa com Getúlio Vargas e, portanto, deve-se centrar na luta anti-imperialista. Já a segunda, a que tomamos como fundamento para nosso trabalho, entende a necessidade de realizar uma revolução democrático-burguesa para eliminar os “restos feudais” herdados e seguir ininterruptamente para a revolução socialista.

Para compreender a perpetuação da estrutura agrária brasileira, é preciso identificar suas bases. O processo de formação se deu sob uma base feudal, pois a metrópole portuguesa implantou na colônia processos econômicos que asseguravam seu domínio, tendo em vista que seus privilégios estavam cessando diante da nova ordem econômica, o capitalismo.

As metrópoles exportam para as colônias processos econômicos e instituições políticas que assegurem a perpetuação de seu domínio [...] Desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal (GUIMARÃES apud SOUZA, 2010, p. 57).

Basbaum (1986), Guimarães (1968) e Sodré (1983) enfatizam em suas obras o caráter latifundiário e concentrador dos meios de produção no Brasil, permanecendo com caráter semifeudal em suas relações econômicas, mantendo as grandes concentrações de terra nas mãos

das oligarquias que as possuem apenas para fins especulativos. Basbaum (1986) ressalta que o seu sistema econômico era um misto de formas semicapitalistas de produção, onde se confundiam a empresa capitalista, o trabalho escravo e a economia feudal, baseados na concentração da terra.

Segundo Souza (2010), a implantação do capitalismo no Brasil se deu de forma distinta dos países europeus, onde ocorreu a revolução burguesa. Para a autora, concordando com Sodré (1983), todos os processos revolucionários de libertação nacional foram derrotados, havendo apenas rearranjos das classes dominantes no poder.

É no governo Vargas que o capitalismo burocrático toma impulso no Brasil com a disputa entre as oligarquias rurais e a burguesia compradora. Com a crise econômica açucareira e do café, instala-se uma grande crise governamental, caracterizada pela desorganização do Estado e pela corrupção, culminando no golpe de Vargas que colocou a burguesia burocrática no poder. A principal característica dessa fração da burguesia brasileira é ser vinculada e impulsionada pelo capital financeiro internacional e pelo imperialismo norte-americano. Assim, essa fração da burguesia brasileira trai os interesses democráticos da população, reestrutura o Estado com o capitalismo burocrático engendrado pelo imperialismo norte-americano, tenta construir uma hegemonia sobre as oligarquias rurais e sobre a burguesia compradora, submetendo-se completamente à política externa. E, nesse momento, devido ao seu duplo caráter, a burguesia nacional não leva adiante a revolução democrático-burguesa, pois apesar de ter contradições com o imperialismo, é vacilante e teme a revolução popular (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, as transformações advindas com Vargas ocorreram pelos objetivos do imperialismo norte-americano de lançar suas bases na sociedade brasileira e não por ser a verdadeira revolução democrático-burguesa no Brasil. Segundo Souza (2014), os slogans de “populismo” e de “desenvolvimentismo” serviram como portas de entrada às inversões de capitais internacionais na economia do país, mascarado por um suposto nacionalismo. “De tal modo, o Brasil passava agora a ser um país com completo predomínio do capitalismo burocrático: manutenção da questão agrária, das classes latifundiárias e coronelísticas, assim como, acentuado predomínio da dominação imperialista” (AMORIM, 2018).

A concentração de terra no Brasil segue sendo uma premissa histórica, presente em todo o percurso histórico brasileiro.

[...] o regime jurídico de propriedade da terra, em substância, nunca foi alterado no país. Mantém-se no fundamental. Que modificação foi estabelecida com a Abolição da Escravatura? Nenhuma. E com a Proclamação da República? Nada. Com Getúlio,

que estudiosos caracterizam como um processo de revolução burguesa, o que ocorreu foram projetos de colonização visando expandir a fronteira ocupada do país, fundamentalmente para oeste e que reproduzia, a cada passo, as mesmas relações de propriedade predominantes existentes (ARRUDA, 2001, p.12).

Portanto, a questão agrária se mantém inabalada, em suas principais características, centrada no monopólio da grande propriedade da terra e nas relações arcaicas e atrasadas de produção. Nossa agricultura, ao longo da história, tem servido à exportação de alimentos e de matérias-primas para enriquecer as potências imperialistas, enquanto o povo brasileiro vive imerso na miséria e na exploração.

A situação de prolongada crise e recessão do imperialismo a nível mundial, traz consigo a crise do capitalismo burocrático, atizando as disputas entre as frações da grande burguesia – burocrática e compradora –, entre seus grupos e partidos políticos e os poderes do velho Estado. Essa disputa, recentemente, culminou no impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão do governo de Michel Temer. Essa mudança de governo se dá em meio aos maiores escândalos políticos e de corrupção, muito bem instrumentalizados pelo monopólio de imprensa, passando por cima das suas eleições e do seu parlamento e manejando com promotores e juízes. Conseguiram mostrar mais abertamente a farsa de sua democracia, mostraram quem são os grandes eleitores: representantes da grande burguesia e dos latifundiários a serviço do imperialismo. Sendo o imperialismo norte-americano o grande marionetista.

Dessa forma, no Brasil o modo de produção capitalista não superou as relações atrasadas, por meio de uma revolução democrático-burguesa, mas engendrou um tipo de capitalismo que manteve as formas atrasadas e não permitindo sua superação, a exemplo do fenômeno do coronelismo que, segundo Silva e Pinheiro (2014), extrapola o espaço do campo, ao qual ele está frequentemente associado, e constitui-se como uma forma de organização do Estado no Brasil, reafirmando o que Mariátegui (2010) explica sobre esse fenômeno, este não designa uma categoria social e econômica, mas sim todo um fenômeno.

Em suma, o Estado brasileiro em todo o seu processo histórico convive com dois problemas que o caracterizam como um Estado de capitalismo burocrático: o problema da concentração da terra, “porque mantivemos uma das maiores concentrações de terra do mundo e o modelo agroexportador” e o problema nacional, “porque nunca tivemos autonomia para dirigir o Estado além da manutenção e reprodução de uma mentalidade colonizada e enganada com uma falsa liberdade, sujeitando-nos ao extremo a todas as formas de dominação” (SOUZA, 2010, p. 67).

Assim, o nosso país seguiu uma forma de desenvolvimento baseada numa evolução lenta ao capitalismo, baseado no latifúndio e em novas formas de semisservidão (semifeudalidade), completamente dependente das necessidades do imperialismo, que deforma seu desenvolvimento econômico e impede o desenvolvimento de uma economia nacional a serviço das classes populares. Dessa forma, quando afirmamos a necessidade de realizar em nosso país uma revolução democrático-burguesa, não se trata de superar o capitalismo no geral, mas sim o capitalismo burocrático, dirigida contra a grande burguesia e latifundiários. No curso do desenvolvimento histórico, a burguesia tornou-se uma classe caduca e, como vimos, em nosso país não houve uma burguesia média nacional madura para encabeçar uma revolução burguesa, agora cabe ao proletariado realizar as tarefas pendentes com uma revolução democrático-burguesa, ou seja, revolução burguesa de novo tipo e seguir ininterruptamente para a revolução socialista.

### **3 POLÍTICAS DO IMPERIALISMO PARA A EDUCAÇÃO: imposições dos organismos internacionais**

Em 1944, os países imperialistas, sob a liderança dos Estados Unidos da América (EUA), elaboraram um novo sistema financeiro internacional, uma nova ordem monetária internacional que materializou a hegemonia do poder político, econômico e financeiro dos EUA com o chamado “Acordo de Bretton Woods”.

O Acordo foi firmado na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas ocorrida na cidade de Bretton Woods, na qual o fundamental era plasmar as condições que garantissem “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” (PEREIRA, 2009, p. 52).

De tal modo, o Acordo de Bretton Woods institucionalizou o dólar como moeda mundial, vinculando o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana (HARVEY, 2008). Para tanto, diversas instituições financeiras mundiais foram criadas, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), tendo os EUA como acionista majoritário e principal controlador (SILVA, 2017), cuja finalidade era a elaboração de planos para reorganização das economias europeias devastadas pela Segunda Guerra Mundial.

[...] o Banco foi, em grande medida, uma criação americana. Os EUA propuseram o seu desenho e conduziram o esforço que lhe deu origem. De 1945 a 1960 os EUA proveram a maior parte da cúpula administrativa e da equipe profissional do Banco, o apoio ativo necessário ao seu pronto crescimento institucional e sua expansão política e, através de mercado norte-americano, a maior parte do capital para empréstimos. O resultado foi uma **marca americana forte e duradoura sobre todos os aspectos do Banco**, incluindo sua estrutura, direção política geral e formas de empréstimo (GWIN apud PEREIRA, 2009, p. 52, grifo nosso).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a consolidação dos dois grandes blocos econômico e militar antagônicos, EUA (capitalismo) e URSS (socialismo), apenas três anos após a Conferência de Bretton Woods, inicia-se a Guerra Fria. Com isso, a ideia apresentada de um mundo de estabilidade monetária, livre comércio e liberdade para os fluxos de capital, sustentado pelo FMI, com fomento e as garantias do Banco Mundial foi posta de lado pelo governo estadunidense dada à uma questão de segurança nacional. Ou seja, a reconstrução da Europa pós-guerra, que era o alvo principal da disputa entre os dois blocos, passa a ser um

imperativo dada a urgência em blindá-la frente ao perigo de expansão do comunismo (PEREIRA, 2009).

Estou convencido de que deve ser política dos Estados Unidos ajudar os povos livres que estejam resistindo a tentativas de serem subjugados por minorias armadas ou por correntes provenientes do exterior. [...] Nossa ajuda deve ser canalizada, primeiro, pela via da assistência econômica e financeira, que é essencial para a estabilidade nesses campos (TRUMAN apud PEREIRA 2009, p. 64).

Entretanto, mesmo entendendo a assistência econômica e financeira como essencial, ainda neste mesmo período, inicia-se o reconhecimento, por parte dos organismos internacionais, de que a educação também seria um importante instrumento na questão da segurança (LEHER, 1999). É nesse sentido que, em 1945, ocorreu em Londres uma Conferência das Nações Unidas para o estabelecimento de uma organização educacional e cultural. Funda-se, então, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo dessa organização é a difusão de uma cultura de paz internacional, fundamentada no estabelecimento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”<sup>3</sup> para, com isso, impedir a eclosão de outra guerra mundial.

No final dessa década, a ação dos organismos internacionais estendeu-se até os países semicoloniais difundindo a ideia de cooperação para o desenvolvimento, que se concretizou por meio de empréstimos financeiros destinados à execução de projetos de infraestrutura econômica (FERREIRA; FONSECA, 2011). Na América Latina, esse papel coube a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe<sup>4</sup> (CEPAL), criada em 1948, sendo uma das comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual objetivava acelerar o desenvolvimento econômico da região.

Com a eclosão da aguda crise estrutural do capitalismo em 1970, que trouxe consigo o colapso do regime de produção fordista-taylorista que apoiava-se no keynesianismo com o seu Estado de bem-estar social ou *welfare state*, como ficou mais conhecido e que garantiu, no pós-guerra, em muitos países industrializados, um conjunto articulado de direitos sociais como educação, saúde, aposentadoria, como resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista, principalmente diante do avanço do socialismo, deu-se início a uma reestruturação produtiva do capitalismo.

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site da UNESCO. Disponível em: <https://en.unesco.org/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

<sup>4</sup> Quando foi criada, em 1948, chamava-se Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), apenas em 1984 foi estabelecida que a Comissão passaria a atuar também no Caribe, passando a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Essa reestruturação produtiva, decorrente das contradições interimperialistas e da necessidade de controlar as lutas sociais que se avizinhavam, em função da intensificação da exploração, aumentou a tensão nos países semicoloniais, devido à grande insatisfação diante de um

[...] processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser para uma elite nacional muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional (HARVEY, 2008, p. 133).

Essa nova reestruturação da produção e da acumulação do capital, chamada Acumulação Flexível, é marcada por uma crise estrutural sem precedentes – “crise de superprodução, existência de grande massa de capital financeiro especulativo (parasitário), choques incessantes entre as políticas imperialistas por meio das guerras comerciais, ofensivas neocolonizadoras sobre as semicolônias e a explosão do desemprego” (SOUZA, 2010, p. 149). Essa crise é mais uma demonstração da materialização da agonia do capitalismo em sua fase superior em decorrência de seu processo de decomposição (SOUZA, 2010).

Na tentativa de atenuar os efeitos da crise e garantir sobrevivência ao sistema capitalista em decomposição, “Novos mecanismos de exploração do trabalho e novas forças produtivas são impulsionados para garantir a rentabilidade dos grupos imperialistas” (SILVA, 2017, p. 71). É nesse contexto, de aumento da tensão entre os países semicoloniais e a superpotência imperialista, os EUA, que cresce a preferência deste último por ações mediadas pelos organismos internacionais.

Essa incapacidade do Estado regulador e interventor, próprio do fordismo-taylorismo-keynesianismo, em conter as contradições inerentes ao capitalismo pode ser resumida em uma palavra: rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo variantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...] A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência [...] aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 2008, p. 135-136).

Assim, a nova fase é marcada pelo confronto a “forma organizacional rígida, hierarquizada e verticalmente integrada” e é substituída por “sistemas flexíveis de produção integradas horizontalmente” (SANTOS, 2004, p. 85). O grande salto tecnológico, a automação, a robótica, a busca por novos mercados, transferência da produção para diferentes zonas geográficas, onde o controle do trabalho é mais flexível, são medidas que são inseridas e desenvolvidas nas relações de trabalho e produção do capital neste momento de reestruturação. Harvey (2008), ao definir a Acumulação Flexível, afirma que:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2008, p. 140).

Para adequar-se a esta nova fase de flexibilização e desregulação, novos processos de trabalho são implementados, a exemplo da desconcentração produtiva às empresas terceirizadas; dos novos padrões de gestão da força de trabalho com os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e “gestão participativa” – ao menos no discurso, sendo na verdade um envolvimento manipulatório, preservando o trabalho alienado e estranhado –; da busca pela qualidade total; do melhor aproveitamento possível do tempo de produção garantido pelo *just in time*; da necessidade de trabalhador com qualificação, polivalente, multifuncional com vista a intensificação do ritmo produtivo do trabalho (ANTUNES, 2000).

Mudaram-se as formas de acumulação do capital; mudaram-se os parâmetros de integração e coordenação do sistema econômico; mudaram-se ainda, as formas de exploração e controle da força de trabalho. Diante desse quadro, exige-se, hoje, um novo tipo de trabalhador: um trabalhador que suporte os aumentos da intensidade do trabalho (realizar em maior quantidade as mesmas operações na mesma jornada de trabalho) e aumente a sua qualificação (realizar operações de novo tipo que exijam maior destreza ou mais raciocínio) uma vez que a produtividade repousa, cada vez mais, na utilização do trabalho complexo (SANTOS, 2004, p. 85).

Esgotou-se o ciclo de crescimento do período pós-guerra e a resposta foi o desmonte do *welfare state* e o retorno ao Estado mínimo, desregulamentando os direitos sociais e políticos dos trabalhadores para garantir maior liberdade de mercado e acumulação de capital.

Na América Latina, esse processo culminou no Consenso de Washington, em 1989, que impõe, através dos organismos internacionais de financiamento, as chamadas “reformas

neoliberais”<sup>5</sup>, apontadas como necessárias aos países da América Latina e que implicavam em um programa de rigoroso equilíbrio fiscal tendo como vetor um profundo corte nos gastos públicos – reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias –; rígida política monetária com o objetivo de estabilização; desregulação dos mercados financeiro e do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2013). Essas políticas, em vez de atenuar, como fora defendido, vêm reforçando a pobreza e a desigualdade mundial.

Souza (2010), destaca a importância de perceber quão sutil é a teoria do Estado mínimo, sendo esta a chave para compreender esse debate. O Estado mínimo é caracterizado pela privatização generalizada e redução dos gastos públicos com as políticas sociais, assim, o Estado perde sua capacidade de gerar emprego e dirimir a fome, entretanto, expande sua capacidade de dominação a partir do discurso do capital monopolista, onde a ideia central é que ele “perde” sua força de controle e se coloca nas mãos das grandes empresas, com a implementação do toyotismo e do avanço tecnológico.

Face a todas essas mudanças, implementadas para atender as necessidades e dar sobrevida a esse sistema em decomposição e agonizante, o imperialismo passa a situar cada vez melhor a educação nas prioridades de seus organismos internacionais (LEHER, 1999), pois passa a reconhecer a necessidade de controle do conhecimento e seu valor econômico e estratégico, transformando-o em mercadoria. Santos (2004), aponta que a circulação e distribuição do conhecimento adquire as mesmas características do mercado, assim o acesso aos conhecimentos é diferenciado e hierarquizado, sob a seguinte referência:

- Aos conhecimentos que possuem valores estratégicos, tanto militares como empresariais e de grande valor econômico, portanto acessíveis somente às camadas mais altas das classes dos gestores;
- Aos conhecimentos extremamente dispendiosos, somente acessíveis àqueles que têm recursos financeiros suficientes para adquiri-los;
- Aos conhecimentos materializados em conteúdos programáticos destinados à classe dos gestores pelas escolas conhecidas e reconhecidas como de qualidade superior ou média, bem como as informações disponíveis na internet;
- Aos conhecimentos materializados em conteúdos programáticos apresentados por escolas conceitualmente destinadas às classes dos trabalhadores e reconhecidas pela qualidade de ensino inferior (SANTOS, 2004, p. 84-85).

Dessa forma, além de reestruturar uma nova ordem econômica e política, reestrutura uma nova ordem cultural, materializada em suas ideologias, impostas por esses organismos,

---

<sup>5</sup> Segundo Silva (2017), a expressão “reformas neoliberais” é eufemismo para as imposições imperialistas. Assim como outras expressões – “neoliberalismo”, “neocolonialismo”, “globalização” e “mundialização” – são introduzidas por meio de significados amigáveis e negam “o papel hegemônico do Estado norte-americano, supondo que os ditames do mercado são algo exterior às políticas impostas pela sua rapinagem” (SOUZA, 2010, p. 38).

para a educação e esse processo tem sido cada vez mais intenso pelo alcance e eficiência com que chegam as massas, construindo uma grande rede, obtendo “consentimento” às suas propostas. Assim, a educação passa a ser uma prioridade tanto pela necessidade de preparar o novo tipo de trabalhador com habilidades exigidas pelo mercado, quanto em relação à prevenção de distúrbios sociais indesejados e movimentos contestadores da ordem (SILVA, 2017), explicitando o seu caráter de classe.

Blasco (2002) organizou um balanço descritivo dos núcleos de produção do conhecimento, bem como, dos centros que reconhecem, processam e distribuem informações no campo da política educativa, administração escolar e gestão na América Latina. Nesse estudo, intitulado “Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina”, solicitado pela UNESCO à Faculdade de Ciências Humanas e ao Programa RED da Universidade Nacional de Colombia (Bogotá), o autor afirma que, diferente dos países imperialistas, o papel dos organismos estatais, na América Latina e Caribe, em relação aos sistemas educativos, tem sido assumido pelos organismos internacionais, assim, a pesquisa no campo da educação – formulação, implementação e avaliação das políticas – tem sido realizada e/ou financiada por esses organismos.

A partir do estudo de Blasco (2002), destacamos a seguir alguns organismos de intervenção nos países semicoloniais, apresentando o papel exercido na política educativa mundial.

Os primeiros organismos a serem destacados em seu estudo são os pertencentes a ONU. A UNESCO que, até a década de 1980, era o organismo internacional mais influente na política educacional mundial, juntamente com seus centros e institutos associados têm cumprido um trabalho central na formulação e estabelecimento de políticas educacionais, em sua investigação e planejamento, na publicação e difusão de políticas, bem como, na documentação e produção de dados. Na América Latina, é a CEPAL que tem exercido a liderança nas políticas educacionais, dentro de uma perspectiva econômica.

Outro organismo apresentado é o Banco Mundial que, segundo Blasco (2002), com um estilo mais executivo, tem conseguido maior impacto na implementação de políticas concretas, especialmente nos países semicoloniais, através do financiamento de projetos locais, nacionais e regionais. No caso da América Latina, o autor afirma que muitos dos fundos são administrados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que implementa políticas similares as do Banco Mundial. Nesse mesmo âmbito, a Organização Mundial do Comércio (OMC), apesar de não tratar propriamente das políticas educacionais, vem introduzindo uma

série de medidas que afetam o panorama educacional mundial e as políticas educativas através da criação de um grande mercado educativo global.

Outros dois organismos que gostaríamos de destacar do estudo de Blasco (2002) são a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) que, apesar de conformada pelos países mais poderosos do planeta, cumprindo tarefas de coordenação, formulação de políticas de investigação e trabalhos de monitoramento nesses países, muitas de suas experiências educativas e organizacionais têm se convertido em diretrizes para todo o planeta; e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) que oferece grande documentação sobre as políticas educacionais e busca coordenar esforços de diferentes organismos internacionais e instituições, atuando através da execução de projetos e programas na região. Nesse sentido sua rede é formada por atores de organizações da sociedade civil, do setor governamental, organismos internacionais, representantes do setor empresarial, das universidades e atores do mundo político e social. Seu financiamento é realizado principalmente pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (IDRC).

A seguir, analisaremos alguns documentos e diretrizes para a educação de três desses organismos internacionais, a saber: o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL, por entendermos que são suas diretrizes que mais diretamente são impostas aos países semicoloniais, especificamente em se tratando do Brasil.

### 3.1 BANCO MUNDIAL: organismo internacional de intervenção política, econômica e intelectual do imperialismo

O Grupo Banco Mundial (GBM) conta atualmente com 189 países-membros. Com sede em Washington, tem como presidente Jim Yong Kim e é constituído por cinco organizações, sendo elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (MIGA). O Grupo Banco Mundial se auto afirma como uma das maiores fontes de financiamento e conhecimento do mundo para os países em desenvolvimento, apontando o seu compromisso em reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável.

Em geral, usa-se a expressão Banco Mundial para tratar especialmente das ações de duas de suas organizações: o BIRD e a IDA, ambas têm seus financiamentos, assessoria política e assistências técnicas voltados para governos e instituições públicas dos países semicoloniais, as demais organizações que compõem o Grupo Banco Mundial são voltadas para parcerias com o setor privado. Nesse sentido, nosso foco versa, principalmente, sobre a ação do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) que é a mais antiga e importante organização do Grupo Banco Mundial, cuja função básica, desde de sua fundação, “é prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico” (PEREIRA, 2009, p. 8).

As modalidades de empréstimos concedidos pelo BIRD podem ser agrupadas em duas categorias, de acordo com Pereira (2009): investimento e ajustamento. A primeira diz respeito a instrumentos mais tradicionais da ação do banco, com financiamentos para infraestrutura social e econômica, assessoria técnica e institucional, intermediação financeira e reconstrução emergencial. Já a segunda, não se materializa em inversões concretas, mas tem a finalidade de ajustar externa e internamente as economias domésticas à configuração internacional, operando nas formas de empréstimo de ajustamento estrutural, empréstimo de ajustamento setorial e empréstimo programático.

Os empréstimos destinados às políticas de reforma educacional propostas pelo imperialismo são concedidos na modalidade de empréstimo programático para ajuste estrutural “que financia projetos e programas de médio prazo mediante desembolsos sucessivos, condicionados à avaliação de resultados” (PEREIRA, 2008, p. 13).

Principalmente após a eclosão da crise estrutural do capitalismo, o Banco Mundial passa a direcionar atenção especial para a educação básica, o que contribui para a ampliação dos países-membros, bem como, amplia suas ações, tendo em vista que, além do campo financeiro, passa a atuar nos campos político e ideológico, permanecendo como principal agência de intervenção do imperialismo nos países semicoloniais. Na medida em que se impõe sobre as políticas educacionais dos países semicoloniais, atua como principal difusor das ideologias imperialistas na atualidade.

A educação em face dessas mudanças é eleita como prioridade. As políticas educacionais passam a ser implantadas no sentido de atender a essa nova fase do capitalismo, tanto no que diz respeito à preparação dos trabalhadores com habilidades exigidas pelo mercado, quanto no tocante à prevenção de distúrbios sociais indesejados e movimentos contestadores da ordem. O discurso de caráter ideológico, agora reconfigurado, desenvolvido a partir da década de 1960, que parte do pressuposto de que a educação impulsionaria o desenvolvimento econômico, é

adotado pelo Estado brasileiro e fundamenta as políticas públicas voltadas para o setor educacional implantadas a partir da década de 1990 (SILVA, 2017, p. 71-72).

Ao assumir esse pressuposto, em seus diversos documentos publicados a partir de 1990, o Banco Mundial apresenta a educação como fator de desenvolvimento econômico, nesse sentido, Souza (2010) afirma que os investimentos que ele realiza na educação visam principalmente o crescimento econômico do mercado e o aumento do lucro de empresas privadas (consideradas por ele o motor do crescimento), justificando-os pelo “combate à pobreza”.

Dessa forma, na sua materialização, a educação é utilizada como mecanismo de amenização, diminuição dos impactos das políticas econômicas de exploração impostas pelo imperialismo. Com efeito, o Banco Mundial, segundo Fonseca (2001), passa a incorporar em seu discurso social a retórica do auxílio humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, tendo como meta prioritária o combate à pobreza e a busca da equidade, tanto na distribuição de renda, como no acesso aos benefícios sociais.

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados [...] La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Concordamos com Souza (2010) quando esta afirma que, a partir do discurso de combate à pobreza e auxílio humanitário, o objetivo central do Banco Mundial, é controlar as populações pobres, formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista, evitando a influência comunista. É nesse sentido que o Banco Mundial vem reafirmar, então, a necessidade da sociedade compartilhar dos mesmos valores – ou seja, valores de uma democracia falsificada da sociedade capitalista e anticomunistas – sendo este um dos propósitos da educação.

El propósito cívico de la educación, que consiste en que toda la sociedad comparta los mismos valores, está adquiriendo más relieve a luz de la liberalización política general del último decenio. Esta tendencia, especialmente notable en Europa oriental y Asia central, incluye también la consolidación de los gobiernos civiles democráticos de América Latina, la introducción de sistemas multipartidistas en África y la devolución del poder político a los niveles subnacionales de gobierno en muchas regiones del mundo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. xi).

Leher (1999) aponta o Banco Mundial como um novo senhor da educação na periferia do capitalismo e defende a tese de que dentro das reformas estruturais encaminhadas estava a redefinição dos sistemas educacionais baseada no par governabilidade-segurança. A educação passou a ser reconhecida como um importante instrumento de dominação. Nesse período, ao invés da tradicional concentração de forças e armamentos, preconizaram-se operações coercitivas com intensa propaganda ideológica.

Então, com as manifestações mais nítidas da crise estrutural do capitalismo e o aumento das tensões nos países semicoloniais, a educação passa a ser melhor situada nas prioridades do Banco, dando preferência por ações indiretas, destacando como centro das preocupações o binômio pobreza-segurança, voltando-se para programas que atendam as populações, à época, consideradas possivelmente sensíveis ao comunismo. Nesse sentido, ressaltamos a afirmação de McNamara, então presidente do Banco Mundial, a respeito do uso da força militar no Vietnã:

há entre nós a tendência a pensar o nosso problema de segurança como um problema exclusivamente militar”, porém, “uma nação pode chegar ao ponto em que ela não pode mais comprar segurança para si própria comprando equipamento militar, e nós chegamos a este ponto”. Por isso, “nós devemos assistir aos países em desenvolvimento que genuinamente necessitam e requerem a nossa ajuda e, uma condição essencial, que estejam dispostos a ajudar a si mesmos (MCNAMARA apud LEHER, 1999, p. 22).

O Banco Mundial vem exercendo papel central entre os organismos internacionais do imperialismo, funciona como instrumento de imposição dos seus interesses, pois submete seus financiamentos às chamadas “condicionalidades”, ou seja, adesão às suas políticas internas, assim, os países semicoloniais assumem as políticas do Banco Mundial como suas, suscitando um consentimento ativo dos governos em relação a essas imposições.

A partir de 1980, o Banco Mundial passou a um novo modelo de empréstimo onde a instituição passa a participar ativamente da definição das políticas dos países ou setores financiados e para isso desenvolve uma considerável produção de pesquisas e estudos na área social influenciando no desempenho dos projetos. No âmbito da educação, esses estudos abrangem a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, análise de custo-benefício dos fatores escolares para o desempenho dos alunos, a exemplo de professores, material didático e metodologias (FONSECA, 2001).

Nesse sentido, Leher (1999) apresenta um exemplo das redefinições de foco nos financiamentos do Banco Mundial, o autor afirma que ainda na década de 1970, esse organismo

defendia o financiamento apenas ao ensino técnico e profissional, visto como a modalidade mais adequada às necessidades dos países semicoloniais e considerava o investimento nas escolas primárias e secundárias um contrassenso. Já na década de 1980, com o crescimento da exclusão, a situação de regressão econômica e social e a necessidade de manutenção das políticas imperialistas de abertura comercial, o Banco Mundial passa a adotar como antídoto a educação elementar e a formação profissional.

Nesse processo de redefinições, em 1990, o Banco Mundial financiou e coordenou, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, onde nasce a bandeira “Educação para Todos” e teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que firmou o “compromisso com a promoção da educação básica para todos” e que discutiremos com maior detalhamento adiante, ao tratar da UNESCO.

Cabe, por hora, destacar que esse compromisso com a “democratização” da educação básica deixa explícito seu caráter de classe, pois o imperialismo estende a lógica do capital a todas as relações sociais, incluindo a educação, assim, essas “novas” relações educacionais também são reguladas pelas redefinições do mercado. Segundo Santomé (2003), “Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para construção de novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas” (apud SOUZA, 2010, p. 151). Seguindo essa lógica, a escola deve funcionar como uma empresa e servir ao mercado, produzindo força de trabalho barata, qualificada e semisservil, garantindo maior apropriação do capital, maior extração de mais-valia e maior produtividade, visando o lucro máximo.

LA EDUCACIÓN es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo [...] Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Para garantir esse novo tipo de escola, oferecendo “educação para todos”, novos conceitos foram difundidos nas políticas educacionais: “equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano,

descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs e setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza” (SOUZA, 2010, 155).

Com a introdução desses novos conceitos, o Banco Mundial, em seu documento “Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial” de 1996, impõe reformas educacionais para os países semicoloniais, que ele chama de “países em desenvolvimento”. Afirma que os investimentos em educação, principalmente na educação elementar, têm altas taxas de rentabilidade, comparados a outros setores da economia, bem como, trazem consigo outros benefícios sociais, portanto deve-se dá **prioridade a educação**.

La **enseñanza básica** constituye la máxima prioridad en todos los países porque **proporciona las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para el orden cívico y para la plena participación en la sociedad, así como para todas las formas de trabajo**. Las aptitudes e conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la superior, por el contrario, se aplican más explícitamente en el mercado de trabajo, y el análisis económico puede contribuir a orientar las inversiones del sector público en esos niveles (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 105, grifo nosso).

Com o processo permanente de reforma econômica, com abertura comercial, desenvolvimento tecnológico e uma competitividade cada vez maior, impõe a necessidade dos governos em se concentrarem nos fatores necessários para manter o crescimento e reduzir a pobreza, ou seja, investir em infraestrutura e capital humano, para atrair investimentos do setor privado.

LA EDUCACION es un instrumento importante para el desarrollo económico y social. Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar os niveles de vida mediante el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano. Esta dupla estrategia exige que se promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres, y se suministren servicios sociales básicos a los pobres (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Nesse novo contexto dos processos produtivos, a importância da escola na formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, que elevem constantemente sua produtividade, visando aumentar a sua permanência no emprego, necessários ao modelo toyotista, foi reforçada, mantendo-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo.

Essa concepção de educação, segundo Pereira (2017) está

[...] ancorada nos fundamentos da sociedade do conhecimento e da teoria do capital humano, traduzidos na lógica de competências e habilidades, corroborando com as exigências de um novo processo de acumulação flexível do modo de produção capitalista e fazendo que os indivíduos busquem competir, ao longo de suas vidas, com o intuito de conseguir uma colocação no disputado mercado de trabalho onde não há postos para todos (PEREIRA, 2017, p. 6).

Com efeito, o processo educativo passa a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantam uma maior produtividade no trabalho, potencializando a capacidade de trabalho, assim, a educação deve ser entendida como um investimento como qualquer outro, um capital humano. Nessa concepção, a educação assenta-se em quatro eixos:

i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente centrada em conhecimentos rudimentares, porém úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade (PEREIRA, 2017, p. 6).

Nesse novo paradigma, subordinado as regulações do mercado, a bandeira “educação para todos”, não se apresenta como uma real democratização da educação, todavia, Paiva (2016) aponta uma educação para uma economia do conhecimento, com negação e esvaziamento dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, defendendo uma educação com aprendizagens mínimas para as classes populares.

Para orientar os investimentos do setor público na educação, o Banco Mundial destaca ainda a necessidade de **atenção aos resultados** e, nesse sentido, as prioridades da educação devem ser determinadas mediante uma análise econômica, o estabelecimento de normas e a verificação de seu cumprimento. Assim, recomenda que essa análise econômica aplicada a educação deve considerar o custo-benefício e a maior produtividade da força de trabalho, bem como a taxa de rentabilidade público e privada.

Estabelecidas as prioridades, afirma ser necessário atenção aos custos dos investimentos, reduzindo-os ao máximo e melhorando a eficiência, ou seja, recomenda o “barateamento do ensino, via novas fontes de financiamento e maior eficiência do sistema, mediante reformas profundas nos programas e organização escolar” (FONSECA, 2001, p. 93). Inclui aí, a combinação eficiente dos insumos, docentes e recursos didáticos que, de acordo com o Banco Mundial, são essenciais a uma aprendizagem eficaz, a exemplo de “Un aumento moderado de la relación profesor-alumnos tiende a mejorar la educación cuando permite que

se reasignen recursos para otros insumos críticos, como los libros de texto” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

Destaca ainda a necessidade em determinar os conhecimentos e aptidões a serem adquiridos em cada nível de ensino a fim de vigiar sua aquisição, através de exames nacionais, responsabilizando a escola e vinculando os rendimentos a “incentivos” para impulsionar melhores resultados, a partir do fomento à competitividade entre as escolas, tudo isso com o discurso de garantir a qualidade da educação.

É nesse processo de busca pela conquista da chamada qualidade educacional que Paiva (2016) destaca o papel do Banco Mundial em determinar e controlar as políticas educacionais nos países semicoloniais, interferindo desde a concepção do paradigma até a elaboração da legislação que regula a educação, utilizando-se do financiamento como mecanismo histórico de subjugação e imposição de suas prioridades.

O Banco Mundial recomenda, ainda naquele documento, a fim de solucionar os problemas enfrentados pelos sistemas de educação, o **investimento público focalizado na educação básica** para os países que não tem matrícula universal para esse nível. Nessa questão, destaca a atenção a eficiência, no sentido de concentrar de forma eficaz os recursos onde a rentabilidade do investimento é maior, ou seja, a educação básica inicial. Aproveita para estimular o compartilhamento de custos do ensino, em especial, no Ensino Superior, com pagamento de taxas de matrículas e planos de crédito, devido a diferença entre a rentabilidade privada e a pública, assim reduz a responsabilidade do Estado que pode apenas intervir para “ayudar a corregir las ineficiencias de los mercados de capitales” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 115), reforçando o desenvolvimento do setor privado e facilitando sua atuação.

Destaca ainda a **atenção a equidade** garantindo a educação a todo estudante qualificado, inclusive fomentando o sistema de cotas, no setor privado de ensino superior, para os “grupos desfavorecidos”.

Entretanto, não é apenas no Ensino Superior que o Banco Mundial fomenta o compartilhamento dos custos, com a estratégia da descentralização e o discurso da **autonomia**, a partir da **participação familiar** no processo escolar, contribuindo para a sua eficácia, tomando parte na administração e supervisão das escola e assim compartilhando de seus custos, direta ou indiretamente, bem como na diversificação do ensino, adequando-o ao contexto local (FONSECA, 2001). É a chamada “sustentabilidade fiscal”, a qual visa encaminhar políticas para melhorar a eficiência do gasto público e complementar o financiamento estatal com o privado.

O Banco Mundial é bem explícito quanto aos seus objetivos em relação a educação, que é o de atender as novas exigências do mercado de trabalho, um mercado de empregos instáveis e que necessita de trabalhadores instruídos. Essas novas exigências advindas da crise estrutural do capitalismo, com a reestruturação produtiva do capital e a incapacidade do Estado em gerir a crise econômica e financeira, reduz seu poder regulador passando ao capital privado suas competências, além da chamada descentralização dos serviços sociais e infraestrutura (SANTOS, 2014).

No âmbito da educação apaga a fronteira entre o que é público e o que é privado e “sufoca a liberdade e o ato de criação pedagógica, inviabiliza as políticas universais baseadas na igualdade fundamental dos humanos, fragmentando, por meio de políticas focalizadas, o sistema público de educação” (LEHER apud SILVA, 2017, p. 73).

Com a reforma do Estado, por meio da redução de seu poder, para atender as novas demandas do capital, as políticas educacionais passam a ser definidas em consonância com os mesmos princípios de privatização, publicização e terceirização e a desregulação, advindos da reestruturação produtiva do capital que são impostos pela ação dos Organismos Internacionais. Assim, a reforma do Estado gera ações de grande impacto na educação, esta que assume um papel estratégico. Santos (2014), destaca três objetivos que a educação passa a assumir neste novo cenário:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. Contudo tornar-se também contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação. Na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH apud SANTOS, 2014, p. 38).

Nesse sentido, Pereira (2017) afirma que esses organismos retomam e reformam a lógica das competências e habilidades que demanda o mundo trabalho, objetivando “ampliar instrumentos para obtenção de hegemonia político-social para implementar programas que pudessem identificar nichos de investimento para o capital e ampliar suas condições de reprodução” (PEREIRA, 2017, p. 5-6), ou seja, a produção de um grande mercado educacional.

Assim, a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva é fundamental nos processos de acumulação capitalista, por isso, a realização dessas reformas no

âmbito da educação básica é destacada como necessária pelo Banco Mundial, na busca por consolidar o discurso da qualidade educacional com fins na regulação e no controle (SANTOS, 2014).

No decorrer de 15 anos, desde suas orientações para a educação inscritas na publicação acima sintetizada, o Banco Mundial realizou um balanço dos avanços conquistados pelos países semicoloniais, concluindo que apesar dos grandes avanços em termos da universalização do acesso à educação primária, há inúmeras evidências que demonstram que as crianças e jovens saem da escola sem terem aprendido muito. Além disso, o alcance e a gravidade da nova crise financeira global em 2008, faz com que os países semicoloniais sofram com as altas taxas de desemprego e baixo rendimento, resultante da maior penetração do imperialismo nas economias nacionais, intensificando a exploração imperialista sobre eles, na tentativa de se livrar de mais uma das crises cíclicas do capitalismo.

Em função deste balanço e deste contexto global, o Grupo Banco Mundial<sup>6</sup> elabora a Estratégia 2020 para o Setor da Educação, sendo esta o programa para alcançar ainda a bandeira “Educação para Todos” em um mundo de extraordinária transformação e acelerado desenvolvimento, resultante da consolidação do regime de acumulação flexível. Evitando falar na crise, o GMB afirma que

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. s/n).

Nesse sentido, afirmando ser a educação indispensável para o desenvolvimento e crescimento, o acesso à ela é para além de um direito humano básico um investimento estratégico no desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011). Assim, a Estratégia 2020 para a Educação do GBM, sistematizada no documento intitulado “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, publicado

---

<sup>6</sup> Passamos aqui a utilizar o termo Grupo Banco Mundial, pois a Estratégia 2020 conta com a participação da Corporação Financeira Internacional (IFC), que desde 2001 passou a atuar no setor da educação, investindo em projetos privados de educação.

em 2011, afirma que o objetivo global não é apenas a escolaridade, mas também a aprendizagem.

Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam *[sic]* não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (BANCO MUNDIAL, 2011, p. s/n).

A nova estratégia nada mais é que o velho revestido de novo, o GBM substitui termo “acesso”, pois de fato houve o aumento das taxas de matrícula e até mesmo de permanência na educação primária, pelo termo “aprendizagem”, pois segundo a sua própria “Nota Conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial”, esse crescimento se deu às custas da diminuição da qualidade da aprendizagem. Entretanto, o objetivo e até mesmo a estratégia são as mesmas apontadas na década de 1990. O primeiro centra-se no crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza, enquanto a segunda centra-se na política de formação de competências e habilidades, justificando que são elas que determinam a produtividade do trabalhador e sua capacidade adaptativa, tanto em relação as novas tecnologias quanto as oportunidades, bem como, o seu conhecimento e qualificações possibilitam a sua participação social.

A Estratégia 2020 aponta ainda seus três pilares: “Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Nesse sentido, é necessário formar as competências desde a primeira infância, garantindo a aprendizagem durante toda a vida; investir na qualidade da aprendizagem e garantir que todos adquiram conhecimentos e competências necessárias. Assim para alcançar aprendizagem para todos, o GBM retoma a necessidade de reformar os sistemas educacionais e aponta para a construção de uma base de conhecimento de alta qualidade para dirigir essas reformas, conforme figura abaixo.

**Figura 1: Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020**

Missão do Banco na educação		Aprendizagem para todos	
Direções estratégicas para alcançar resultados	Reforçar os sistemas educacionais	Construir uma base de conhecimento de grande qualidade	
Alavancas para a implementação	<b>Conhecimento</b> - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema	<b>Apoio Técnico e Financeiro</b> - Apoio técnico para fortalecer o sistema	<b>Parcerias Estratégicas</b> (Agências da ONU, comunidade de

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação da aprendizagem</li> <li>- Avaliação e pesquisa sobre o impacto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Financeiro orientado para os resultados</li> <li>- Abordagem multisectorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>doadores, organizações da sociedade civil)</li> </ul>
--	---	---	--

Fonte: Banco Mundial, 2011.

Neste documento, o GMB faz questão de especificar o que está chamando por “sistema educacional”, pois utiliza um conceito extremamente ampliado do termo:

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Ou seja, esse conceito ampliado reforça a intervenção e imposição das políticas do GBM em toda a esfera educacional dos países semicoloniais.

Como podemos observar ainda na Figura 1, a Estratégia 2020 retoma ainda a questão da garantia da eficiência na utilização dos recursos, apontando agora para a aceleração da aprendizagem e enfatizando o contexto de avaliação, centrando em uma maior responsabilização e nos resultados como meio de proporcionar os recursos, ou seja, na meritocracia, bem como da equidade. Assim, afirma que:

Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado [...] E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).

Com efeito, observamos a retomada neste documento da padronização e vigilância dos conhecimentos a serem adquiridos, flexibilidade no trabalho dos professores, gerando responsabilização diminuição do profissionalismo, valorização dos resultados, garantia da

eficiência e equidade, transformando assim a educação em uma *commodity* (ROBERTSON, 2012), a partir da reforma dos sistemas educacionais, o que retoma e reforça o investimento em avaliações dos sistemas, aferição dos impactos e verificação da aprendizagem e de competências, sendo para auxiliar nisto que propõe uma base de conhecimento.

Outro aspecto importante dentro desse novo contexto é a parceria público-privado dentro das organizações do próprio GBM, representados pelo Banco Mundial e IFC, respectivamente, que passam a trabalhar em conjunto para alinhar os esforços do setor privado por meio das parcerias estratégicas, justificada por aumentar a qualidade dos sistemas educacionais. Dessa forma, o Banco Mundial insiste em defender a expansão do papel do setor privado no desenvolvimento (ROBERTSON, 2012).

Com vias de garantir essas reformas nos sistemas educacionais dos países semicoloniais, o Grupo Banco Mundial, no final de 2009, contava com 40% do seu pessoal do setor de educação trabalhando diretamente em seus escritórios distribuídos nesses países, agindo como ator político e ideológico, impondo suas políticas educacionais cujos pressupostos se propõem a justificar a dominação imperialista, difundindo a ideia de que a ausência de escolarização é a causa do atraso e da pobreza, esta vista como um fenômeno em si mesma e isolado do conjunto das relações sociais (PEREIRA, 2009), esse conceito retira das políticas de exploração impostas pelo imperialismo a responsabilidade pelo atraso social dos países semicoloniais, esta que apenas tem reforçado a pobreza e a desigualdade.

### 3.2 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Fundada no período pós-guerra, momento de reestruturação política, econômica e social, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta como seu propósito “contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 2002, p. 1) e com isso, assim como o Banco Mundial, fomenta o discurso de auxílio humanitário, a partir da construção da paz, da erradicação da pobreza e do impulso ao desenvolvimento sustentável. Fundamenta sua cultura de paz no estabelecimento da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Se a reestruturação econômica, seria planejada e executada pelos organismos internacionais financeiros, o planejamento educacional teve como orientação as diretrizes

formuladas pela UNESCO. Diferente do Banco Mundial, a UNESCO não atua como órgão de financiamento, apesar de ser um órgão captador de recursos financeiros, entretanto detém um grande poder de influência no âmbito das políticas educacionais ao reunir diversos países em torno de eventos de larga escala (FERREIRA; FONSECA, 2011).

A partir de 1948, no pós-guerra, a educação passa a ser evidenciada de fato pela ordem burguesa, sendo incluída na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelos países membros da ONU, que afirma, no seu artigo XXVI.1 que

**Todo ser humano tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. **A instrução elementar será obrigatória.** A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 2009, p. 14, grifos nossos).

Em 1990, ainda diante da falta de acesso das crianças em idade escolar ao ensino primário, da imensidão de adultos analfabetos, falta de acesso ao conhecimento, às novas habilidades e tecnologias para adaptação às mudanças sociais e culturais, somados às demandas do capitalismo que exigiam cada vez mais a escolarização das populações dos países semicoloniais, nasce a bandeira “Educação para Todos”. Consolidada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades de aprendizagem” (1990) a qual passou a orientar as políticas educacionais desses países.

O preâmbulo da Declaração relembra que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1998, p. 1). Para Saviani (1994), essa intenção de democratizar o acesso é contraditória, pois a sociedade capitalista reconstrói a diferença entre as escolas das elites, voltadas para a formação intelectual, e as escolas para as massas, que são limitadas à escolarização básica ou se restringem a determinada habilitação profissional, isso revela uma dualidade por trás da democratização do ensino. Entretanto, essa dualidade não é uma questão pedagógica, mas a materialização do caráter de classe da educação.

Assim, com a bandeira “educação para todos”, nasce um novo tipo de escola, onde a democratização do ensino é necessário para “desenvolver processos educativos, nas relações sociais e nas escolas, que disciplinem os trabalhadores operacionais e intelectuais para submeterem-se às diferentes formas de trabalho” (KUENZER, 2010, p. 862), nesta escola “os

processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais” (Ibdem, p. 863) no processo de valorização do capital.

É nesse sentido que, para além da democratização, outras categorias são abarcadas no discurso daquela Conferência, dentre as quais o conceito de equidade, referindo-se à igualdade de oportunidade, com isso, passa-se a defender a educação das mulheres, a diversidade, as minorias, etc. Souza (2010), chama a atenção quanto ao uso desse conceito, pois “diferentemente do conceito de igualdade, a equidade é uma forma de escamotear a desigualdade. A desigualdade seria atributo criado pela incompetência individual, já que todos teriam acesso às oportunidades” (SOUZA, 2010, p. 180-181). Fica aqui evidente que os Organismos Internacionais se apropriam de conceitos que, à primeira vista, aparentam progressistas com a finalidade de escamotear as contradições imbuídas em suas políticas, reforçando o caráter de classe da educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos orienta ainda no sentido de promover reformas nas políticas educacionais, a fim de satisfazer as necessidades impostas pela reestruturação do capital usando o discurso de promoção as necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, desenvolver aptidões e conhecimentos necessários para desenvolver plenamente as potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, visando o crescimento econômico do mercado sob a alegação do combate à pobreza. Assim como apontamos sobre o Banco Mundial, a UNESCO assinala a necessidade da universalização do acesso à educação básica, a definição dos conhecimentos a serem adquiridos e a implementação das avaliações de desempenho, focado nos resultados efetivos de aprendizagem. Ressalta ainda os benefícios que a educação pode trazer aos outros setores sociais, como saúde e nutrição.

A UNESCO em seu documento destaca ainda a necessidade de ampliar os meios e o raio de ação da educação básica:

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos (UNESCO, 1998, p. 4).

Dessa forma, abre espaço para sua recomendação fundamental, que é o fortalecimento e fomento as “alianças”, a fim de suprir os requisitos humanos, financeiros e organizacionais

para proporcionar educação básica para todos. Ou seja, a recomendação é colocar a educação nas mãos do setor privado, bem como “compartilhar custos” com a família e comunidade.

Por fim, os ideais de “liberdade e igualdade” são retomados no documento e, segundo Souza (2010), isso se dá devido ao contexto de crise estrutural do capitalismo e visa apenas fortalecer a ideologia do desenvolvimento econômico para que possa garantir a abertura total das economias semicoloniais aos monopólios imperialistas.

Ainda na década de 1990, é publicado o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tendo como presidente Jacques Delors, para a UNESCO intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir”. Neste mais uma vez reafirma-se a educação como indispensável para a consolidação da paz, da liberdade e da justiça social, tendo papel essencial para o crescimento econômico, desenvolvimento humano, cooperação internacional e para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das guerras.

O relatório difunde ainda conceitos como globalização e aldeia global. Alguns teóricos burgueses utilizam esses conceitos na tentativa de superar a teoria leninista de imperialismo, substituem a luta pelo Estado pela luta por uma cidadania global, o que dilui a centralidade da luta de classes. Essas teorias negligenciam o papel hegemônico do Estado norte-americano, fundamentados no pós-modernismo de Foucault, Deleuze e Guattari com suas noções de “biopoder” e “desterritorialização” com a “imigração da multidão”, negando a luta de classe no Estado-nação. Afirmam ser tempo de paz, difundindo o discurso burguês de tolerância, compreensão e ética, fomentando a ação dos organismos internacionais em desenvolver seu papel humanitário para a manutenção da paz mundial (SOUZA, 2010).

Entretanto, essa Nova Ordem Mundial nada mais é do que a ação do capital financeiro com todas as suas contradições, tão bem explicadas por Lênin. Esse é o processo de maior penetração nas economias nacionais, intensificação da exploração e violência movidas pelo imperialismo às nações oprimidas, além do maior controle ideológico das classes populares a fim de convencer que a sociedade atual, ademais de algumas reformas possíveis, é seu fim último, expressando seu anticomunismo, defendendo que o capitalismo é eterno, é o melhor dos mundos, divulgando a “falência do marxismo”, “fim do comunismo”, o “fim da história”.

Para atender as necessidades dessa nova ordem, o relatório aponta os pilares para a educação do século XXI, baseados no lema “aprender a aprender”, são eles: *Aprender a conviver; Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser.*

Para Saviani (2013), o “aprender a aprender” remete as ideias pedagógicas escolanovistas que, naquele contexto, referia-se à valorização dos processos de convivências das crianças com elas próprias e com os adultos, significava adquirir a capacidade de buscar por

si mesmo conhecimentos e de se adaptar a sociedade, na qual cada indivíduo tinha um lugar e cumpria seu papel em benefício da sociedade como um todo. Esta concepção estava entrelaçada no otimismo econômico, próprio de uma economia em expansão.

Já na década de 1990, o “aprender a aprender” liga-se à constante necessidade de atualização exigida pela necessidade de ampliação da esfera da empregabilidade, ou seja, desenvolver o potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, a capacidade de gestão do imprevisível, própria da nova ordem econômica mundial. Duarte (2001) afirma que o lema “aprender a aprender” aparece agora na sua forma mais crua, mostrando-nos seu verdadeiro núcleo: “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

Nesse sentido, o papel da escola é desenvolver uma maior capacidade de adaptação, de aprender a aprender e reaprender, por isso, o relatório aponta como imperativo uma educação ao longo da vida, sendo esta a chave de acesso ao século XXI, para dessa forma dar “resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação” e apesar de este não ser uma novidade, “além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender” (DELORS, 2010, p. 12-13).

Dentro desse contexto, aos educadores cabe, segundo Duarte (2001), conhecer a realidade social para saber as competências que estão sendo exigidas dos indivíduos e não para fazer a crítica a essa realidade, construindo uma educação voltada para o comprometimento com a transformação radical da sociedade, mas evitando e criticando a “possibilidade de organizar um agir coletivo consequente” (GIOLO, 2004, p.9). Isso é o que impõe a sociedade do Conhecimento.

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...] E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p. 39).

Assim, a sociedade do conhecimento está pautada numa visão idealista de educação onde “os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando na crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente das novas gerações, levaria a superação daqueles problemas” (DUARTE, 2010, p. 35). Bem como, o

neoescolanovismo é uma teoria pragmática (DUARTE, 2003) de uma educação adaptada à reestruturação produtiva do capital, ambas conduz a reprodução da organização da sociedade capitalista e estão imbuídas nas diretrizes da UNESCO para a educação.

Decorridos dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, a UNESCO promoveu um amplo processo de avaliação do estado da educação no mundo que cominou no Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, e apontou os avanços, lições e deficiências da última década. O Compromisso de Dakar, como ficou conhecido, nada mais é do que uma reafirmação da visão da Declaração Mundial de Educação para Todos – conceito de educação, seus objetivos, princípios e pilares.

No Marco de Ação de Dakar, algumas afirmações saltam aos nossos olhos e as assinalamos pois terão grandes impactos – e graves, a nosso ver – na educação, alguns anos mais tarde, dos países semicoloniais, particularmente no Brasil, como veremos adiante.

Inicialmente, a UNESCO destaca para a questão do **monitoramento**, afirmando ser este ainda escasso e por isso há a escassez também de informações no tocante a natureza e qualidade do ensino e da aprendizagem, além dos resultados da educação, apesar de ressaltar que, naquele período, já se compreende melhor os fatores que influenciam as demandas por educação e as múltiplas causas da exclusão de oportunidades de aprendizagem.

Compreendem-se melhor hoje em dia quais os muitos fatores que influenciam sobre a demanda por educação, assim como as múltiplas causas que excluem crianças, jovens e adultos das oportunidades de aprendizagem. O conjunto de ações para aumentar a participação e a retenção das meninas na escola tem merecido atenção generalizada. Aumentou o conhecimento a respeito da **eficiência dos professores** e outros educadores, do **papel central desempenhado pelo material didático** adequado, da necessidade de uma mescla de **tecnologias** “antigas” e “novas” conforme o contexto, da importância das línguas locais para a alfabetização inicial e da importante **influência da comunidade** na vida das escolas e em outros programas de educação. O valor da assistência e **educação da primeira infância para o êxito escolar posterior** e a necessidade de fortes vínculos entre diferentes subsectores da educação, e entre a educação fundamental, a saúde, a nutrição, a água potável e o meio ambiente natural receberam maior atenção e são mais bem compreendidos (UNESCO, 2001, p. 16, grifos nossos).

Esse monitoramento vai esbarrar na vigilância do trabalho docente, tanto no que diz respeito a eficiência como em relação ao conteúdo transmitido por ele, por isso o papel que passa a ser central dos materiais didáticos, pois, segundo a UNESCO (2001), o que se pretende que os alunos aprendam precisa ser definido com clareza, bem ensinado e avaliado com precisão. Assim, apresenta como necessidades básicas de aprendizagens reconhecidas e mensuráveis alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. Apresenta, também, uma preocupação inicial com os problemas da qualidade da aprendizagem, já apontando para a

educação na primeira infância como um dos diversos meios possíveis para enfrentar esse desafio, pois nela já se desenvolve as competências para continuar aprendendo, retomando aí o princípio neoescolanovista do aprender a aprender.

Outra afirmação, importante é para além de reforçar as novas parcerias com a sociedade civil, o que já vimos assinalando que trata-se especialmente do setor privado, a UNESCO vem reforçar a necessidade de **apoio mais estratégico** por parte das agências de financiamento, ou seja, **dos organismos internacionais**, destacando especialmente o Banco Mundial e os bancos regionais de desenvolvimento. Observamos então que não é à toa o fato já citando anteriormente de o GBM ter, em 2009, 40% de seu pessoal trabalhando diretamente nos seus escritórios dentro dos países semicoloniais. Esse apoio mais estratégico na verdade reforça sutilmente a necessidade de uma maior interferência desses organismos na educação e aponta como estratégia programas de redução de dívidas que teria como condicionalidade a priorização, por parte dos governos, à educação e destaca que isso deve se dar dentro do quadro de redução da pobreza geral, dessa forma, eles financiam, formulam políticas e monitoram a eficiência de sua implementação e de seus resultados.

Os financiamentos também são destacados nesse documento e além de retomar a ideia das parcerias com o setor privado, aponta que muitos governos “não utilizam efetiva e eficientemente os recursos para a educação e frequentemente subsidiam grupos abastados em detrimento dos pobres” (UNESCO, 2001, p. 16). Isso nos lembra a concepção difundida também pelo Banco Mundial sobre a necessidade de se investir onde se tenha maior rentabilidade, na educação básica, além de que “se debe aprovechar la disposición a pagar por la enseñanza superior compartiendo los costos com los estudiantes y sus padres” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 115). Como forma de amenizar os prejuízo na destinação dos recursos, a UNSECO vai destacar a necessidade de, além de reduzir ou mesmo eliminar os custos, empregar políticas sociais mais amplas e incentivos como meio de garantir as oportunidades de aprendizagem.

Retoma o conceito de globalização, apontando para a possibilidade de desta trazer uma exclusão cada vez maior:

Contudo a globalização traz consigo o perigo de criar um mercado na área do conhecimento que exclua os pobres e desfavorecidos. Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades de educação fundamental, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior [...] (UNESCO, 2001, p. 17).

Entretanto, volta a defende-lo a partir de reformas gerenciais, justificando que apesar deste ser desafio é também uma oportunidade, se for administrado para garantir a equidade e sustentabilidade, pois está gerando riqueza e resultando em maior interdependência das economias e sociedades, além de o avanço das tecnologias e a maior mobilidade do capital, segundo a UNESCO (2001), têm potencial para reduzir a pobreza e desigualdade em todo o mundo. Essa na verdade é uma falácia burguesa, Lênin (1979) já afirmava que esse desenvolvimento desigual é premissa básica e inevitável do modo de produção capitalista e que, por isso, o excedente de capital que é exportado pelos países capitalistas não é utilizado para a elevação do nível de vida das massas da população, a qual continua a arrastar, apesar do vertiginoso progresso da técnica, pois significaria diminuição dos lucros dos capitalistas, já a exportação para países atrasados gera grandes lucros, devido à escassez de capitais nestes países.

Já em 2015, a UNESCO convoca e lidera mais um Fórum Mundial da Educação, desta vez na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, tendo como coorganizadores o UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o qual cominou na “Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015), esta reafirma a visão do Educação para Todos e faz um balanço dos progressos alcançados desde o Compromisso de Darkar em 2000.

Esta nova declaração afirma apontar uma nova visão para a Educação apreendida pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4<sup>7</sup>, qual seja: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Afirma ainda que essa visão se propõe a “transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e alcance de outro ODS propostos” (UNESCO, 2015, p. iii), reforçando o discurso da cultura de paz, tolerância, cidadania global, desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza.

O cenário em que o Fórum ocorre é particularmente importante, pois é um período pós-crise 2008 e os organismos internacionais estão buscando novos esforços para responder aos desafios dessa nova ordem mundial. E é nesse sentido que a UNESCO afirma que a Educação 2030 deve ser compreendida no contexto mais amplo do desenvolvimento.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2015, p. 7).

Dessa forma, mais uma vez a UNESCO expõe uma visão voltada de atender as exigências do capital, desse mercado de trabalho instável, afirmando ser necessário que se “desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia” e propõe que a Educação 2030 garanta que “todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2015, p. 7) visando os ganhos de produtividade que aceleram o aumento dos lucros do capital, ou seja, sua nova visão apenas aprofunda os conceitos da acumulação flexível, agora já consolidada, na educação.

É diante dessa sua visão que a UNESCO traz como objetivo central o ODS 4 visa “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, com isso, ela aponta alguns elementos estratégicos para atingi-lo, a saber: 1) Garantir o **acesso** à educação primária e secundária, bem como a educação pré-primária; 2) Garantir **inclusão e equidade** enfrentando com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades, vulnerabilidade e desigualdade no acesso, na participação, na retenção e na conclusão, assim como nos resultados da aprendizagem; 3) Garantir a **igualdade de gênero** dando atenção especial à discriminação baseada em gênero, bem como a grupos vulneráveis; 4) Garantir uma educação de **qualidade** que assegure a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática como fundamento para aprendizagem futura, assim como, para habilidades mais complexas; 5) Promover oportunidades de **aprendizagem ao longo da vida** para todos, complementando a escolarização formal, devem ser oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem, incluindo a informal (UNESCO, 2015).

Em suas abordagens estratégicas aponta, não mais para a reforma dos sistemas educacionais, como nos documentos anteriores, mas para o seu fortalecimento por meio dos governos, que devem instituir políticas de “responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e

mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional” (UNESCO, 2015, p. 10).

O que observamos em todo esse processo do Movimento de Educação para Todos é que, longe de representar ampliação de oportunidades de aprendizagem, “opera-se nesse contexto, um esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10) dispersando as práticas educativas por diferentes espaços, sem a exigência de rigor teórico, estando em total sintonia com o ideário pós-moderno.

Nesse quadro, é importante destacar que os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade são postos em segundo plano, adquire um caráter instrumental e pragmático, definindo-se como “conteúdos, os saberes atitudinais, no campo dos valores, das competências, habilidades e relações interpessoais” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10), adotando o neoescolanovismo como concepção pedagógica visando atender às demandas do mercado.

Assim, para garantir a eficiência e produtividade exigida pelo mercado, preconiza-se a avaliação dos resultados. Nesse sentido, cada vez mais a UNESCO e os demais organismos internacionais reforça a necessidade de um sistema de monitoramento e avaliação, onde “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 439). Essas políticas de responsabilização e incentivos tem gerando grande competitividade entre as escolas e os próprios indivíduos, transferido o fomento a competitividade no mercado global para as escolas.

Em síntese, os pressupostos ideológicos da UNESCO, assim como os do Banco Mundial, são essenciais para efetivar o seu projeto educacional voltado para a valorização do capital e reprodução da sociedade capitalista, através da negação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

### 3.3 COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Assim como a UNESCO, a CEPAL também é um órgão da ONU, com sede em Santiago do Chile e tendo como secretária-executiva Alicia Bárcena. A CEPAL foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com

outros países do mundo. Posteriormente, além de ampliado seu trabalho aos países do Caribe, também se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social.

Atualmente, conta com 46 países-membros, dentre eles todos os 33 países da América Latina e Caribe, bem como alguns da América do Norte, Europa e Ásia que mantêm vínculos históricos, econômicos e culturais com a região, conta ainda com 14 membros associados que se refere a condição jurídica atribuída a alguns territórios não independentes do Caribe. Seus principais objetivos<sup>8</sup> podem ser expressos em:

- Realizar estudos, pesquisas e outras atividades de apoio em conformidade com o mandato da Comissão;
- Promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e a integração no âmbito regional e sub-regional;
- Recolher, organizar, interpretar e difundir informações e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região;
- Prestar serviços de assessoramento aos governos a pedido deles e planejar, organizar e executar programas de cooperação técnica;
- Planejar e promover atividades e projetos de cooperação técnica de alcance regional e sub-regional levando em conta as necessidades e prioridades da região e cumprir a função de organismo de execução desses projetos;
- Organizar conferências e reuniões de grupos intergovernamentais e peritos e patrocinar cursos de capacitação, simpósios e seminários;
- Contribuir a que se leve em conta a perspectiva regional a respeito dos problemas mundiais e nos fóruns internacionais e propor questões de interesse mundial nos planos regional e sub-regional.

Diante dos objetivos expressos, fica evidente que a CEPAL opera como um organismo de assessoria técnica, o qual investiga, formula, implementa e avalia políticas. Nesse processo, a ONU aponta o Brasil, pelo seu território, população e participação na economia da América Latina, como uma das principais fontes e tema de análise dos relatórios e estudos da CEPAL.

Blasco (2002, p. 5) afirma que, no caso da América Latina, a CEPAL “ha ejercido un liderazgo por muchos años en las políticas educativas desde una perspectiva económica, desarrollando incluso teorías de gran impacto internacional como la teoría de la dependencia”. Essa importância para as políticas educacionais deve-se ao fato deste organismo atribuir ao processo educativo a principalidade na elevação da competitividade no mercado global, para

---

<sup>8</sup> Informação retirada do site da CEPAL. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

isso, “[...] estabelece como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe um maior investimento em formação de recursos humanos e atrela este dispêndio a uma constante avaliação da sua eficiência” (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

A primeira formulação de proposta educacional da CEPAL foi elaborada em 1992 juntamente com a Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC) e foi intitulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. Este documento é uma tentativa de aprofundar a sistematização de uma articulação entre sistema educativo, capacitação, investigação e desenvolvimento tecnológico no conjunto dos elementos centrais de sua proposta que são a transformação produtiva, a equidade social e a democratização política.

Em 1990, em sua publicação “Transformación productiva con equidad”, documento que norteou diversas publicações setoriais, a exemplo do documento anterior, a CEPAL já havia apontado que o progresso técnico é o sustentáculo para a transformação produtiva na América Latina e Caribe, sendo esta ideia central a conduzir a articulação da democratização política e uma crescente equidade social.

En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 15).

Dessa forma, a CEPAL se preocupa em difundir o progresso técnico, incorporando-o ao sistema produtivo, sendo esse a força para impulsionar a transformação da região, compatibilizando-a com a equidade e democracia, além da abertura e inserção no mercado internacional, impulsionando o desenvolvimento, através da capacidade de competitividade dos países.

Para tanto, após constatar uma realidade de insuficiente dinamismo econômico em todos os países da região e um desequilíbrio macroeconômico, que enfraqueceu o setor público e debilitou os escassos serviços públicos (PREDOLIM, 2011) e direitos sociais, gerando a crise que atingiu as décadas de 1970 e 1980, a CEPAL aponta que novas formas organizativas são fundamentais para a transformação produtiva da região, estas baseadas no aumento da flexibilidade, redução de custos e melhoramento da qualidade da produção. E para se conquistar essas mudanças, a CEPAL assinala elementos característicos da reestruturação produtiva.

i) el manejo eficiente de los flujos de producción y de los inventarios de materiales y componentes, por ejemplo, mantenimiento de existencias según el criterio "justo a tiempo" (just-in-time); ii) el desarrollo de mecanismos de integración entre estrategia de mercado, investigación y desarrollo, diseño de producto, ingeniería y manufactura; iii) la capacidad de combinar las actividades internas de las empresas vinculadas a la innovación con las de universidades, centros de investigación y otras empresas; iv) el establecimiento de redes o la realización de inversiones conjuntas con proveedores o clientes; v) el incremento de las competencias de empleados y obreros mediante la capacitación; y vi) la valorización de la calidad (aplicación de conceptos como "zero defect" o "total quality control") y el aumento de la participación y de la responsabilidad de los trabajadores en la producción (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 32).

Prodolim (2011) afirma que o documento “Educacion y Conocimiento” aponta três direções para orientar essas mudanças no setor educacional e reforça a relação entre economia e educação.

Essa direções contemplam (1) o caráter político, que deve considerar as atividades de produção e difusão de conhecimento como estratégias de longo prazo; (2) os conteúdos, de forma a focar os resultados da educação e o desenvolvimento da ciência e tecnologia, bem como a sua associação com as demandas do setor produtivo; e (3) a ênfase nas mudanças institucionais, com vista a superação do encapsulamento setorial, principalmente das universidades, voltando-as para a produção e transmissão de conhecimento compatíveis com as necessidades do setor produtivo e da sociedade como um todo (PRELIM, 2011, p. 59).

Assim, com o discurso da valorização da qualidade, a CEPAL impõe necessidade da reformulação dos sistemas educacionais, face as grandes mudanças no setor produtivo, tecnológico e as crescentes exigências do mercado internacional, entendendo a educação e a capacitação como determinantes básicos da competitividade do setor produtivo, bem como, principais instrumentos para adequar a força de trabalho as transformações do trabalho.

Por otra parte, la transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo. En tal sentido, la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad (CEPAL apud PRELIM, 2011, p. 77).

Para a CEPAL, os avanços e retrocessos em todos os âmbitos da sociedade – econômico, político e social – estão atrelados e podem ser explicados pelo nível da qualidade da educação que é oferecida, pois é responsável por formar novas mentalidades e novas práticas, coesas com as grandes transformações no setor produtivo e da competição a nível global (OLIVEIRA, 2001).

La educación y la capacitación son determinantes básicos de la competitividad de los países. No cabe duda que el requisito fundamental para mejorar, a largo plazo y de manera duradera, la competitividad productiva de la región y el nivel de vida de su población, es una reforma educacional centrada en la calidad. Sin embargo, a corto plazo, la capacitación es la actividad que guarda la relación más estrecha con la competitividad del sector productivo y es el principal instrumento para adecuar la calificación de la fuerza de trabajo a las transformaciones laborales en la empresa. Esta se hace aún más necesaria en la actualidad, cuando los acelerados cambios en la tecnología, la organización del trabajo y la demanda hacen imprescindible que la mano de obra sea capaz de aprender en forma continua (CEPAL apud OLIVEIRA, 2001, p. 2-3).

Além disso, no processo produtivo, a qualidade da educação agrega valor intelectual ao produto no mercado internacional o que aumenta a sua capacidade de competitividade (PREDOLIM, 2011), pois a assimilação constante de conhecimentos contribui para a abertura e flexibilidade das inovações no sistema produtivo e isso depende da efetividade do sistema educativo, daí a atenção à qualidade da educação básica.

Depende, en importante medida, de la efectividad del sistema educativo regular, pues es allí donde las personas desarrollan destrezas básicas (razonamiento lógico, manejo del lenguaje, motivación para el aprendizaje y flexibilidad para adaptarse a nuevas tareas) y habilidades (cálculo, ordenamiento de prioridades y claridad expositiva). Lo anterior justifica la necesidad de una estrategia de largo plazo abocada a la elevación paulatina y sostenida de oferta en sus distintas fases y ámbitos: ciclos preescolar, básico y secundario, universidades, centros de investigación sistemas de capacitación, programas de educación popular, y educación de adultos, y programas de reciclaje ocupacional (CEPAL apud PREDOLIM, 2011, p. 78).

Assim, observamos que em consonância com os demais organismos internacional, o Banco Mundial e a UNESCO, a CEPAL aponta para a necessidade da educação fundamental, vista como essencial para prover a força de trabalho das aprendizagens mínimas para adaptar-se a novas tarefas impostas por esse novo mercado de trabalho instável e flexível, bem como a transmissão de valores e condutas, habilidades socioemocionais. Dessa forma, a defendida equidade apenas caberia para a educação básica, os demais níveis, segundo Predolim (2011), devem corresponder a processos de seleção. A autora destaca ainda que, para a CEPAL, a formação de Ensino Médio deve acontecer em dois momentos, na escola deve-se organizar a transmissão de conhecimentos gerais, enquanto nas empresas, de conhecimentos específicos, o que estabeleceria uma formação profissional mais adequada as necessidade do sistema produtivo.

Outra questão a ser destacada nessa busca pelo aumento da produtividade é que alguns obstáculos impedem o acesso dos países semicoloniais à tecnologia moderna. A CEPAL destaca o monopólio de redes de informação e serviços de distribuição, bem como as inovações técnicas relacionadas ao setor como os principais obstáculos, pois se impõe limites à livre

aquisição de tecnologia. Há ainda a precária de pessoal local, a ineficiente participação de provedoras nacionais em atividades de investimento e desenvolvimento e o insuficiente conhecimento da real demanda tecnológica da região (PREDOLIM, 2011).

Como vimos, a Teoria do Capital Humano ganha força nos documentos da CEPAL a partir da década de 1990 e a precariedade da formação de pessoal nos países da América Latina serviu para justificar a implementação de reformas no Ensino Médio nesse período.

Com efeito, a CEPAL busca viabilizar a formação de capital humano e o acesso à tecnologia a partir da cooperação internacional. Nisto Predolim (2011) destaca que a CEPAL desconsidera certos antagonismos, em especial, no que se refere a hegemonia dos países imperialistas na produção científica e tecnológica e a transferência de tecnologias obsoletas aos países semicoloniais.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem paga mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2008, p. 151).

A CEPAL ignora a contradição entre o imperialismo e os países semicoloniais, ignora o fato do capitalismo em sua fase superior estender sua lógica de mercado, do lucro máximo, a todas as relações sociais, transformando a educação em uma mercadoria, hierarquizando o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, aponta que “a participação desigual entre esses países nos resultados frutos do progresso técnico, [...] pode ser resolvido a partir do desenvolvimento da região e de sua inserção no mercado internacional” (PREDOLIM, 2011, p. 63).

Seguindo essa lógica, a fim de sanar os problemas referentes ao desenvolvimento, a CEPAL destaca alguns ensinamentos que a América Latina e Caribe podem se valer das experiências de países com um maior grau de desenvolvimento econômico e social sobre a educação e a formação de recursos humanos.

- 1) Reconhecer que em grande medida os êxitos e fracassos, tanto no âmbito econômico como social e político, do desenvolvimento dos países dependem dos sistemas educativos, daí a necessidade de revisão desses sistemas em função das novas exigências, a fim de detectar deficiências e limitações. Assim, inovações e reformas

estão na ordem do dia, a profundidade e a velocidade das mudanças impõem desafios para uma transformação produtiva com equidade;

- 2) Definir novas formas de acordo entre os diferentes atores que participam no âmbito da educação, da capacitação e inovação tecnológica são condições necessárias para a aplicação de estratégias educativas e de avaliação que exigem continuidade e condições estáveis para se desenvolver, ou seja, a prioridade é rever a existência de condições para as novas alianças;
- 3) Priorizar as mudanças institucionais, isto é, as formas de organização e de gestão das ações educativas, pois o fracasso de algumas estratégias parte da própria estrutura institucional e estilo de gestão que tem provocados um isolamento das escolas. Dentro das exigências atuais, é necessário maior articulação entre a educação e as demandas da sociedade, com seu processo de desenvolvimento social e econômico nesse contexto de rápidas transformações, isso exige mecanismos institucionais ágeis, flexíveis, eficientes. É importante ainda equilibrar a autonomia institucional com as exigências locais e nacionais de integração, equidade e compensação dos “grupos em situação de desvantagem” social;
- 4) Orientar as mudanças a partir de uma base de informações confiáveis fornecida pela avaliação de resultados do desempenho das instituições nas ações em curso;
- 5) Atentar para o acesso equitativo a educação, isto é, acesso aos conhecimentos socialmente significativos, pois a falta de atenção a esse aspecto tem produzido consequências negativas de curto, médio e longo prazo sobre o desempenho das sociedades, em especial no âmbito econômico. É nesse sentido que a análise é ampliada para além da cobertura, centrando-se também na qualidade e eficácia;
- 6) Priorizar os resultados de aprendizagem, isto é, o que os alunos efetivamente aprendem em determinados períodos. Desse modo, é necessário uma base comum de aprendizagens requeridas, baseada no domínio dos códigos culturais básicos da cidadania moderna e do desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e continuar aprendendo. Esta base comum deve ser o padrão para avaliação tanto dos currículos como das metodologias aplicadas no processo pedagógico (CEPAL; UNESCO, 1992).

Observamos, então que se atribui a temática “de los cambios y las innovaciones en el plano institucional una importancia estratégica clave. La autonomía de las instituciones, la responsabilidad por los resultados, el dinamismo de los actores, etc., son cuestiones cruciales

en el diseño de las nuevas modalidades de acción educativa (CEPAL; UNESCO, 1992, p. 90). A CEPAL compreende as deficiências na educação apenas como uma questão gerencialista que por meio das reformas no sistemas educativo será garantido a qualidade e apropriação dos conhecimentos necessários a “cidadania global” e a “competitividade no mercado”.

Por essa via gerencialista, a CEPAL propõe novas alianças para prover dos recursos necessários os sistemas educativos, em especial com o setor privado, além da proposta de compartilhamento de custo com a comunidade, o que não é nenhuma novidade pois encontramos essas propostas também nos documentos do Banco Mundial e UNESCO. Essa maior liberdade de articulação com o setor privado, que a CEPAL chama de cooperação nacional, representa uma forma de desresponsabilização do Estado para com o financiamento da educação.

No bojo das reformas institucionais, a CEPAL enfatiza autonomia das escolas, baseada na ideia de descentralização da gestão educacional, dessa forma garante às escolas a implementação das estratégias traçadas nacionalmente de forma autônoma, ou seja, ao mesmo tempo em que propõe a autonomia das instituições, convoca o Estado a padronizar os sistemas educativos, a partir de objetivos globais e requisitos mínimos de caráter nacional (OLIVEIRA, 2001), reconhecendo a existência de diferenciados sistemas e suas implicações na formação dos recursos humanos, justificando pela compensação onde as desigualdades mais se manifestam, por meio das políticas públicas (PREDOLIM, 2011).

Assim, a CEPAL busca ocultar o caráter de classe da educação, essa padronização serve apenas para garantir a uma educação para uma economia do conhecimento, que nega o acesso aos conhecimentos científicos para as classes populares, formando trabalhadores com competências e habilidades para adaptar-se e servir ao mercado de trabalho, garantindo maior produtividade. Além disso, essa propagada autonomia não passa de mais uma forma de facilitar a abertura para a intervenção do setor privado diretamente nas escolas, onde nesse processo de cooperação, a iniciativa privada determina as necessidades de qualificação requeridas pelo setor produtivo.

Com os desafios enfrentados pelas sociedades e economias do mundo devido as transformações experimentadas nos últimos anos, incluindo aqui a mais nova crise cíclica do capitalismo entre os anos de 2007 e 2008, a CEPAL, em seu documento chamado “*O novo cenário laboral latino-americano: regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*”, recomenda um novo modelo de organização para consolidação das forças produtivas.

A CEPAL busca combinar os aspectos positivos da integração de mercados e economias mais abertas, marcados pelo “aumento do intercâmbio de bens, serviços e informação, os elevados fluxos de capital e o caráter maciço da migração internacional” (CEPAL, 2009, p. 12) com a necessidade de um ajuste contínuo a um contexto volátil e de difícil previsibilidade. Esse contexto repercute no mercado de trabalho, pois “Fatores como a mudança tecnológica, que flexibiliza os processos produtivos, a crescente mobilidade de capitais e tecnologias e a adoção de estratégias empresariais em resposta à mudança de contexto tendem a diversificar e polarizar as diretrizes ocupacionais” (CEPAL, 2009, p. 12). No entanto, as empresas precisam garantir o aumento da produtividade para continuarem competitivas, assim a inovação de processos e produtos, bem como a qualificação da força de trabalho são elementos essenciais.

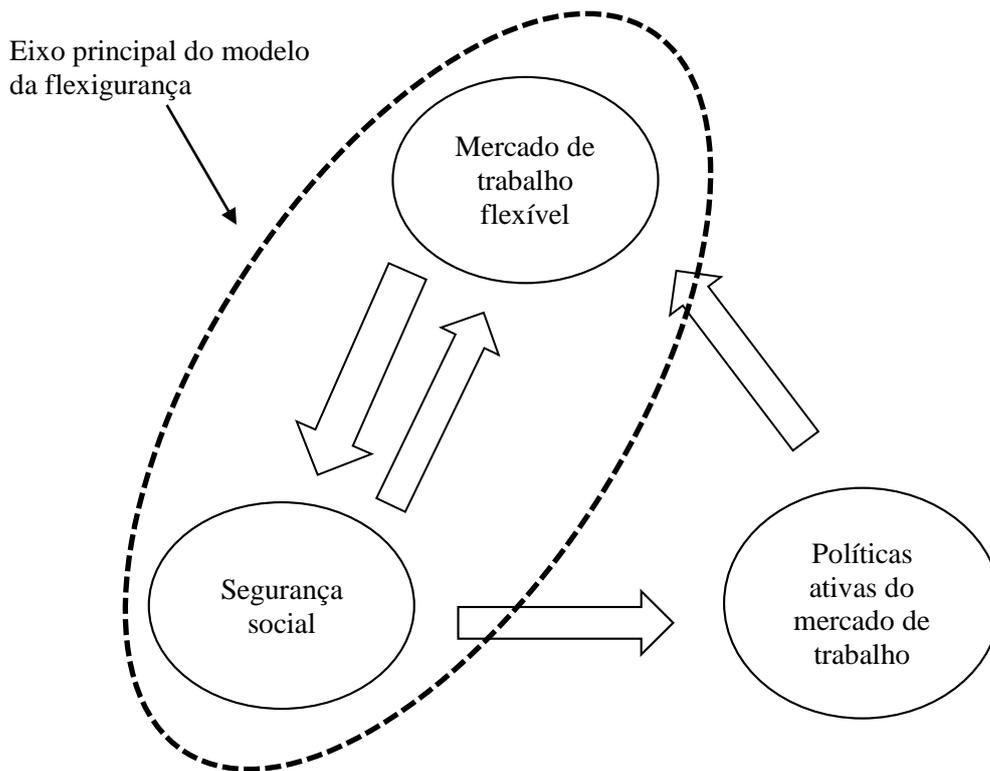
Observamos que trata-se de combinar mercados de trabalho flexíveis e uma formação contínua para a força de trabalho, dessa forma a CEPAL propõe ajustes nos três pilares da institucionalidade trabalhista, a saber: “a regulação do mercado de trabalho, os sistemas de proteção contra o desemprego e as políticas ativas do mercado de trabalho” (CEPAL, 2009, p. 12). Particularmente para a América Latina, esses ajustes tem importância devido a restauração capitalista na China e URSS, que com a abertura de suas economias, aumentou extraordinariamente a força de trabalho integrada ao mercado mundial, isso ampliou a concorrência com trabalhadores altamente qualificados e de menor nível educacional que competem com baixos salários.

Nesse contexto, a CEPAL analisa o conceito de “flexigurança” que surge nos países europeus, tendo como expoente a Dinamarca, o qual consiste em combinar

[...] mercados de trabalho flexíveis, elevados níveis de proteção contra o desemprego e políticas ativas do mercado de trabalho orientadas a facilitar uma reinserção laboral eficiente e em condições favoráveis para o trabalhador. Além disso, combina-se com uma estratégia de crescimento econômico que conta com uma força de trabalho cada vez mais qualificada, pois incorpora um componente de capacitação permanente (CEPAL, 2009, p. 8).

Assim, a CEPAL orienta para a adoção desse modelo nos países da América Latina como um ajuste da institucionalidade trabalhista necessário a adaptação ao novo contexto econômico e social dinâmico e volátil, baseado em políticas ativas compensatórias para as exigências de um mercado de trabalho flexível, com a formação permanente para a força de trabalho. O modelo de “flexigurança” é caracterizado por um “triângulo de ouro”, vejamos o Gráfico 1.

**Gráfico 1: O “triângulo de ouro” do modelo de flexigurança**



Fonte: MADSEN apud CEPAL, 2009, p. 31.

Como vimos, dentro do triângulo dourado dois elementos fundamentais na caracterização do modelo. Por hora, destacaremos o primeiro, o mercado de trabalho flexível, que “refere-se à alta mobilidade dos trabalhadores, fomentada pelas facilidades das empresas para contratar e despedir seu pessoal e pelas opções que se apresentam a estes trabalhadores num mercado de trabalho dinâmico” (CEPAL, 2009, p. 32). Para a CEPAL, há um estreito vínculo entre este elemento e a estratégia da competitividade a longo prazo, na qual a inovação e a acumulação de capital humano são pilares principais.

[...] no contexto atual de globalização e integração de mercados, a competitividade, o crescimento econômico e o bem-estar social dependem do desenvolvimento e da produção de bens e serviços com alto conteúdo de conhecimento. Neste contexto, a educação e a capacitação têm um papel essencial, pois a inovação contínua de processos e produtos requer pessoal altamente qualificado e a produção de alta qualidade se baseia em elevados níveis de educação e capacitação em todas as áreas do processo produtivo. Isto implica um grande desafio para todos os atores, em especial para as pessoas com baixo nível educativo, que podem ser vítimas da exclusão se não aperfeiçoarem algumas das habilidades exigidas pelo contexto atual (CEPAL, 2009, p. 33).

Assim, a aprendizagem permanente torna-se também elemento essencial, pois neste contexto dinâmico, é insuficiente adquirir conhecimentos e habilidades uma única vez, mas

“para obter uma integração produtiva contínua, é necessário melhorar e ampliar estes conhecimentos e habilidades com frequência” (CEPAL, 2009, p. 33), sob o risco da exclusão. Nesse sentido, a CEPAL também reforça a necessidade de reconhecer as habilidades que o trabalhador adquire fora do sistema formal de educação e capacitação, atendendo a demanda de capacitação em competências básicas e específicas das empresas, onde elas próprias preparam cursos curtos.

Assim pretende-se, em primeiro lugar, fomentar a produtividade ao contar com uma força de trabalho que pode se adaptar com certa facilidade aos novos requisitos do mercado de trabalho; em segundo lugar, facilitar a flexibilidade do trabalho funcional requerida pelas empresas inseridas numa economia aberta, já que se permite que os trabalhadores se dediquem a várias tarefas, segundo os requisitos do processo produtivo; em terceiro lugar, melhorar a renda de trabalho, que se beneficiaria desta produtividade crescente; e, em quarto lugar, facilitar a inserção produtiva de pessoas com níveis educativos relativamente baixos (CEPAL, 2009, p. 34).

Diante desse contexto, observamos que, assim como a UNESCO, a CEPAL dispersa as práticas educativas por diversos espaços, sem exigir o menor rigor teórico, conceitual, onde os conhecimentos adquirem um caráter instrumental e pragmático, buscando formar nos trabalhadores um conjunto de competências e habilidades para as demandas imediatas do mercado de trabalho.

Observamos em todo em capítulo que os Organismos Internacionais, em especial o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL atuam política e ideologicamente nos países semicoloniais de forma extremamente coesa em suas proposições. Impõem políticas educacionais cujos pressupostos se propõem a justificar a dominação imperialista, difundindo a ideia de que a ausência de escolarização e a baixa aprendizagem é a causa do atraso e da pobreza, eles invertem o pressuposto marxista de infraestrutura e superestrutura, assim a educação assume um caráter de infraestrutura, então de determinada, a educação assume um papel de determinante do processo de produção da vida material.

[...] a educação assume o caráter de infraestrutura e não de superestrutura, conforme preconizou Marx ao afirmar que os homens, na produção de sua existência, estabelecem relações condicionadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e independentes de sua vontade. A infraestrutura, de acordo com Marx, seria constituída pela totalidade dessas relações de produção. Sobre essa base real elevam-se determinadas formas de consciência, de organização política e jurídica. Neste sentido, para Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (SILVA; PINHEIRO, 2014, p. 17).

Para Marx (2008), não é a educação que impulsiona o desenvolvimento econômico, pois ela também é determinada pelas relações de produção da vida material. Entretanto, essa inversão do pressuposto marxista é essencial para que os Organismos Internacionais justifiquem a perpetuação do atraso social e para manter a submissão das semicolônias aos países imperialista, buscando por essa inversão amenizar a visibilidade dos impactos da intensificação da exploração capitalista.

No projeto educacional dos Organismos Internacionais, a Teoria do Capital Humano, a Sociedade do Conhecimento, o neoescolanovismo e o neotecnicismo são essenciais para efetivá-lo, estando este voltado para a valorização do capital e reprodução da sociedade capitalista, através da negação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. São estes conhecimentos que nos permitem conhecer a realidade e fazer a crítica a ela, a partir da perspectiva de um agir consequente para a resolução dos problemas sociais a partir da superação desta sociedade capitalista, rompendo os grilhões da exploração e construindo uma educação comprometida com a transformação radical da sociedade.

#### 4 A INFLUÊNCIA DO IMPERIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: uma análise das reformas educacionais a partir de 1990

Os anos de 1990 marcam o auge das discussões sobre as reformas “necessárias” às políticas educacionais diante do novo cenário econômico internacional. É neste período que a educação passa a ser melhor situada nos debates e área de atuação dos organismos internacionais que a destacam como importante instrumento para o desenvolvimento econômico e propulsora do processo de reestruturação produtiva em curso.

No Brasil, as formulações das políticas educacionais sofrem influência do imperialismo, principalmente devido as condicionalidades impostas para seu financiamento por meio dos organismos internacionais. Dessa forma, elas seguiram o mesmo curso com foco na busca pelo desenvolvimento econômico e administração da pobreza e das desigualdades sociais.

Dessa forma, os novos processos produtivos exigiram do trabalhador uma formação de caráter diferenciado, que proporcionasse condições de inserção e atendesse às novas demandas do mercado de trabalho, formando capital humano que atenda ao novo cenário, impulsionando assim a necessidade de diversas reformas nas políticas educacionais.

Nesse sentido, Frigotto (2015) ressalta que até 1950, nos países onde a revolução burguesa se efetivou, a educação era tida como um “direito social e subjetivo”. Entretanto, com a crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, além da forma invertida dos intelectuais burgueses compreenderem a natureza da crise do capital, ou seja, não entendem que o “Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem” (FRIGOTTO, 2015, p. 217), é formulada a noção de capital humano por Theodore Schultz que sedimenta um reducionismo em diversos conceitos fundamentais, a saber:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de **ser humano** a uma mercadoria; de **trabalho**, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de **sociedade**, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de **classe social**, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de **educação**, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, 2017, grifos nossos).

Este reducionismo, ainda segundo o autor, dá força às teses ultraconservadoras de busca do bem individual e egoísmo produtivo, onde cada indivíduo deve isoladamente negociar

seu lugar e adequar-se às necessidades do mercado. Com o grande avanço tecnológico, foi possível desfazer-se de grandes contingentes de trabalhadores e flexibilizar as leis de proteção trabalhistas, instaurando processos de superexploração, aprofundando a degradação da vida dos trabalhadores, retirando seus direitos conquistados. Nesse contexto, cunha-se a tese da sociedade do conhecimento, numa realidade onde a ciência e a informação são monopolizadas privadamente, busca-se passar a ideia de que todos podem acessar o conhecimento e, portanto, não há mais classes sociais, enquanto há um crescente processo de monopolização do conhecimento e tecnologia pelos megagrupos detentores do capital ampliando cada vez mais a desigualdade entre as classes e entre as nações.

Dessa forma, todo o debate da década de 1990 gira em torno da necessidade de reformar as políticas educacionais, formar as novas “competências” requeridas pelo mercado que exige agora uma “qualidade total”, ou seja, a produção da mercadoria (trabalhador), no menor tempo possível, dentro dos padrões e ao menor custo e, por isso, “quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados” (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

A seguir, veremos as diversas reformas realizadas nas políticas educacionais para o ensino médio no Brasil impulsionadas por esse novo cenário. Para facilitar a exposição, sistematizamos as políticas educacionais em eixos temáticos que discutem desde o histórico de suas reformas a partir da década de 1990, perpassando o debate entre ensino técnico e ensino médio integrado, as reformas curriculares apontando as concepções político-pedagógicas que têm fundamentado as políticas para o ensino médio e os planos nacionais de educação, até chegar nas atuais reformas para o ensino médio no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, relacionando com as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais para essa modalidade de ensino, relacionando-as com as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais.

#### 4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA OU ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Dois caminhos à privatização e precarização do ensino.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN – lei nº 9.394/1996) atendendo a uma determinação da Constituição Federal de 1988. Esta se

apresenta como a legislação mais importante da educação brasileira, até então, provocando mudanças estruturais e políticas em todos os seus âmbitos.

No que concerne à temática desta pesquisa, a LDBEN foi responsável pela alteração da antiga denominação “segundo grau” por “ensino médio” e o incluiu na chamada educação básica, sendo sua etapa final. Ancorada no eixo estruturante de formação geral e polivalente, o qual está fundamentado no conceito de competências, a LDBEN continuou não assegurando a obrigatoriedade da oferta do ensino médio, mas permaneceu com a determinação de uma estrutura curricular nacional única (SOUZA; ROCHA; SOARES, 2018) e sua dupla finalidade: preparação básica para o trabalho ou continuidade de estudos no ensino superior.

A partir desta nova legislação, há um aumento da demanda pela educação básica, em especial, pelo ensino fundamental, porém apresenta também um salto de qualidade nas matrículas para o ensino médio, o que exigia um aumento de recursos por parte do Estado. Entretanto, o processo de reestruturação produtiva do capital impunha, neste mesmo período, políticas para a redução dos gastos com as políticas sociais (LOPES; BERTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Assim, a fim de dirimir essa contradição deixada pela LDBEN, a Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 substituiu a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” pela “progressiva universalização”, o que retirou o caráter de obrigatoriedade da oferta do ensino médio pelo Estado, reduzindo o seu papel; além de permitir “a oferta de cursos paliativos e aligeirados, sem vinculação com níveis de ensino, sendo ofertados pela iniciativa privada” (LOPES; BERTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 563).

Em consonância, o Decreto nº 2.208/1997 instituiu a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional ao separar a oferta da educação básica – principalmente o ensino médio – do ensino técnico, passando este a ser ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial. Essa reforma garantiu a livre atuação das instituições privadas no ensino técnico, o que gerou uma enorme expansão da oferta privada de cursos profissionalizantes de nível básico, que, apesar do caráter formativo profissional, são cursos sem vinculação com conhecimento científico, de curta duração e sem garantia ou avaliação da qualidade.

Enquanto o primeiro projeto de lizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Diversos autores – Cury (2002), Predolim (2011), Oliveira (2011) – criticam o processo resultante da combinação entre LDBEN, EC nº 14/1996 e Decreto nº 2.208/1997, apontando o abandono da oferta da educação profissional por parte do Estado, a menor intervenção deste nas atividades de formação profissional, a consequente privatização desta modalidade de ensino (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016), bem como a sua adequação às exigências do mercado.

Apenas em 2004, é que o governo Lula resgata o debate sobre a integração do ensino médio regular à educação profissional, culminando na instituição do Decreto nº 5.154/2004, sendo este o substitutivo do Decreto nº 2.208/1997, que retoma a possibilidade de oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional. Entretanto, essa integração é colocada a critério das escolas e sistemas de ensino, o que manteve, ao mesmo tempo, a possibilidade desta oferta ocorrer de forma desarticulada.

Embora o Decreto tenha sido apresentado como um compromisso do Estado com a oferta do ensino médio integrado à formação profissional, partindo da articulação dos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, na realidade, não alterou o cenário educacional nos níveis médio e profissional, além de continuar a prevalecer a lógica produtiva, a partir das demandas do mercado na educação (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Na essência, o Decreto nº 5.154/2004 seguiu mantendo os mesmos interesses, cumprindo o mesmo papel, reconhecendo a atuação livre das instituições privadas na educação profissional, enquanto que os sistemas de ensino não promoveram retorno da forma de escolarização integrada entre ensino médio e educação profissional ou essa integração foi realizada em parceria com o setor privado.

Somente após três anos da instituição do Decreto nº 5.154/2004, é que se pode observar certa tentativa de materialização da integração do ensino médio à educação profissional técnica, por meio da reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica com a promulgação do Decreto nº 6.095/2007 e, no ano seguinte, a Lei nº 11.892/2008. Ambos trataram da constituição dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs) e da reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica a partir da integração de instituições federais de educação tecnológica já existentes, como os CEFETs e escolas agrotécnicas.

Após esse período, verificou-se a construção de novos Institutos Federais, dedicados à oferta de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, de cursos de graduação tecnológica, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *latu e stricto sensu* em áreas de ciência e tecnologia.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. De 2003 a 2010, houve a entrega de 214 escolas pelo Ministério da Educação (MEC), conforme previa o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, além da federalização de outras escolas em todo território nacional. Até 2012, o país contava com 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. A previsão é de ampliação de mais de 208 novas escolas para serem entregues até 2014, que somarão 562 unidades, gerando aproximadamente, 600 mil vagas (LOPES apud LOPES; BERTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Entretanto, apesar da expansão da oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnicas com os novos IFs, Gouveia (2016) destaca o papel destes na manutenção e aprofundamento da divisão de classe presente na educação brasileira:

À título de conclusão, a criação e expansão dos IFs vem servindo ao capital e ao seu projeto de conformação social. Forma quadros especializados, qualificados, para o trabalho e vida social precários. Conecta, assim como o faz com as costureiras friburguenses, o regime de exploração local com o atual regime de acumulação. Apesar de trazer mudanças pontuais para a realidade social local, estas ainda são insuficientes para a transformação em escala nacional (GOUVEIA, 2016, p. 12).

Nesse sentido, compreendemos que a possibilidade de oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional esteve longe de alterar o caráter de classe do ensino no país, que opõe, milenarmente, a formação voltada para os filhos das classes dominantes à formação para os jovens das classes populares e futuros trabalhadores. Ao contrário, reconheceu e naturalizou essa diferenciação, num esforço que “parece atender à demanda da flexibilidade, necessária no atual modelo produtivo, ao agregar a formação concomitante, subsequente e integrada – preparando não apenas os jovens, como os adultos para atender os interesses capitalistas” (BATISTA, s/d, p. 15).

Em 2011, o governo Dilma instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com ares de uma nova reforma da educação profissional. A finalidade do Pronatec é apresentada como “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, p. 1), sendo um programa voltado a atender estudantes do ensino médio e da educação de jovens e adultos, bem como trabalhadores que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou como bolsista integral em instituições privadas, além de beneficiários dos programas de transferência de renda (bolsa família e similares).

O programa veio buscar a expansão, interiorização e a democratização da oferta da educação profissional técnica de nível médio e de cursos de qualificação profissional, tanto presencial como a distância, fomentando tanto a expansão física da rede de educação

tecnológica quanto a articulação com instituições privadas para assegurar a ampliação das oportunidades de formação inicial e continuada de trabalhadores.

No entanto, o Pronatec tem sido alvo de duras críticas por reforçar a privatização da educação profissional, mediante o financiamento de instituições privadas com a destinação de recursos federais ao programa.

Ao analisar a implantação do Pronatec, Ramos (2016, p. 12) conclui que há na verdade uma tendência de “priorizar a oferta da formação inicial e continuada e a incentivar a atuação da esfera privada na educação profissional com subsídios públicos”. Podemos corroborar esta afirmação de Ramos (2016) com a análise de Lima, Pacheco, Ferreira e Maciel (2016) que afirmam:

Como podemos perceber, os dados recentes do Pronatec disponibilizados em documentos oficiais da Setec/MEC confirmam que a maior parte dos recursos envolvidos na execução de tal programa tem sido destinada ao Sistema S e à rede privada, entre cujas instituições se destaca o Senai, que recebeu mais de um terço dos recursos e das matrículas (LIMA, PACHECO, FERREIRA E MACIEL, 2016, p. 881).

Motta e Frigotto (2017) afirmam ainda que, apenas no ano de 2014, a União transferiu para o Pronatec o montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que deste R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Assinalam ainda que, além de quase a totalidade dos recursos públicos terem sido destinados para o setor privado, as ofertas de cursos foram focadas na formação inicial e continuada, o que significa curso de curta duração, aligeirados e voltados ao trabalho simples, de baixo valor tecnológico agregado.

Compreendemos, após a análise, que as reformas em torno da oferta da educação profissional e do ensino médio integrado expõe a intencionalidade do governo brasileiro em acatar às determinações dos organismos internacionais para a educação nos países semicoloniais. O Banco Mundial, desde a década de 1990, recomenda o investimento público focalizado na educação básica, objetivando a universalização das matrículas e o aumento de investimentos neste etapa que tem maior rentabilidade. Dessa forma, a orientação para o setor público é concentrar na expansão da oferta da educação básica e, ao mesmo tempo, fomentar a transferência da oferta dos cursos de formação profissional para a iniciativa privada, sendo esses cursos de nível básico, de formação específica, voltados às demandas do mercado.

Corroborando com as recomendações do Banco Mundial, a CEPAL afirma que a inserção no mercado mundial, a capacidade de competição e o avanço tecnológico de cada país depende da efetividade do sistema de ensino regular, sendo neste formadas as competências e habilidades básicas, destinando às próprias empresas – setor privado – os conhecimentos

específicos da formação profissional, justificando que estas conhecem as necessidades do setor produtivo, o que nos aponta a sua influência teórica na elaboração das políticas para o ensino médio.

Motta e Frigotto (2017) afirmam que, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo federal utilizou os planos nacionais de qualificação como alternativa para financiar e manipular o Sistema S e a Rede Federal. Esse crescente reforço da mercantilização da educação profissional, bem como a continuidade da formação orientada pela Teoria do Capital Humano e pela Pedagogia das Competências contribui amplamente para a formação de trabalhadores sob os moldes previstos pelos organismos internacionais, produzindo um falso direito à educação que oculta a formação para o mercado, para assim criar o que Lima (2012) chama de mercado da formação.

#### 4.2 REFORMAS CURRICULARES: definindo competências e habilidades adequadas ao mercado.

A partir do final da década de 1990, foram publicados alguns documentos que buscavam orientar a reforma curricular do ensino médio em curso naquele período, apresentando a sua concepção político-pedagógica. Tanto o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 15/1998 determinando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) objetivaram orientar os professores na aplicação da reforma do currículo do ensino médio. Esta reforma destacava a necessidade de formar o cidadão requerido pela sociedade moderna cujos conteúdos devem ser flexíveis, assim como as estruturas curriculares.

Nessa mesma direção o então Ministro da Educação destaca que as reformas curriculares são fundamentais para garantir a preparação para a vida. O mesmo define que tal preparação deve afastar a escola dos velhos métodos de disciplinas rígidas, bem como preparar o sujeito para a vida democrática, fazer da escola um espaço de socialização de crianças e jovens, visando à integração social, em detrimento de atitudes que favoreçam a discriminação e intolerância (PREDOLIM, 2011).

Difundindo uma concepção ideológica ancorada nas formulações dos organismos internacionais, ambos os documentos postulam uma formação baseada na aquisição de conhecimentos básicos, especialmente visando à formação de habilidades socioemocionais, secundarizando os conteúdos científicos (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016), bem

como na aquisição da capacidade de utilizar as novas tecnologias, formação esta característica da reestruturação produtiva do capital.

Os PCNEM reforçam essa necessidade de adequação ao sistema produtivo, assim, preconizam a organização do currículo do ensino médio voltada para a aquisição das “competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano [que] aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 2000a, p. 11). Nesse sentido, Viamonte (2011, p. 32) afirma que “As propostas educativas e a qualidade do ensino nos anos de 1990 assumiram uma conotação nova, ao se relacionar a proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica”.

Ainda segundo os PCNEM, a intenção desta reorganização do currículo é que os “estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (BRASIL, 2000a, p. 14). Observamos aqui que ele explicita sua adesão ao neoescolanovismo e neopragmatismo imbuídos nas considerações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentadas no Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir” que aponta os pilares para a educação do século XXI baseados no lema “aprender a aprender”.

Grespan, Ferreira e Costa (2016) expõem a natureza das ideias que orientaram a formulação destes documentos:

Trata-se do Paradigma da Pedagogia das Competências como corrente pedagógica que norteia a reforma curricular realizada ao final de 1990 que se estruturou nos princípios axiológicos, ou seja, nos valores explicitados nas DCNEM. Tais valores eram referentes aos quatro pilares definidos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, ligados aos princípios de sensibilidade, política de igualdade e a ética da identidade. Este modelo de Educação aproxima-se dos referenciais escolanovistas e do pragmatismo, além de possuir traços do construtivismo, sobretudo, sendo fundamentado no Tecnicismo (GRESPLAN; FERREIRA; COSTA, 2016, p. 7).

Com o objetivo de “apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio” (BRASIL, 2000b, p. 3), foi implementado o “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem”, financiado pelo BID/BM. O documento base do programa aponta um crescimento no número de concluintes do ensino fundamental e o conseqüente aumento da demanda pelo ensino médio, constituída principalmente “por jovens provenientes dos extratos menos privilegiados da população” (BRASIL, 2000b, p. 4).

Este programa foi apresentado como aporte à aplicação das orientações curriculares definidas nas DCNEM e nos PCNEM, encaradas como um desafio. O programa define como um de seus objetivos a garantia de que “os alunos adquiram as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho”, além de “melhorar a qualidade e eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade” (BRASIL, 2000b, p. 6).

Nesse processo de implementação e consolidação da nova concepção curricular, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 também reforça, em seu diagnóstico sobre o ensino médio, que esta etapa da educação tem um importante papel a desempenhar no “processo de modernização em curso no país”, afirmando que “Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001, p. 22).

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 25).

Souza, Rocha e Soares (2018, p. 119) destacam quão alinhados esses objetivos estão às proposições da CEPAL, afirmando que “buscam atender às novas exigências de formação dos trabalhadores para o exercício da chamada ‘moderna cidadania’, sob o conceito de Protagonismo Juvenil, compreendido como participação e solidariedade, com foco na ação individual, o que despolitiza e aliena os sujeitos acerca dos problemas sociais”.

Entretanto, mesmo com a proposta de reorganização curricular no final da década de 1990 e ainda que nos anos anteriores diversas legislações tivessem tratado do ensino médio integrado à educação profissional, é só a partir dos anos de 2008 e 2009 que o ensino médio regular passa a ser alvo constante da atenção do legislativo e do executivo.

No ano de 2009, a EC nº 59 determina a obrigatoriedade e gratuidade na educação básica, desde os 4 aos 17 anos de idade, bem como a gratuidade para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Posteriormente, a Lei nº 12.061/2009 altera a LDBEN, garantindo a “universalização do ensino médio gratuito”. No mesmo ano, são instituídos o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) pela Portaria nº 971/2009 e o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela Portaria nº 109/2009.

A nova versão do ENEM é, desde o início, apresentada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) como instrumento de indução da organização curricular do ensino médio, além de cumprir a função de vestibular unificado, em associação ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Já o PROEMI é apresentado com o propósito de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009c). Ancorado nas DCNEM, o programa é apresentado em sintonia com o Novo ENEM, em seu intento de produzir as mudanças curriculares no ensino médio, além de incluir a ampliação do tempo dos estudantes na escola e buscar a formação integral.

Junior e D’Agostini (2017, p. 342) apontam que no documento orientador do PROEMI, estão presente conceitos e categorias confluentes com os interesses das classes populares, o que indicaria um atendimento às suas demandas. Entretanto, ao mesmo tempo, o documento inclui “uma série de categorias e ideias liberais” incompatíveis com os interesses das classes populares. Para os autores, trata-se de uma artimanha que tem por objetivo aglutinar o maior campo conceitual possível, de forma a aparentar o atendimento a todas as demandas, omitindo os diferentes, e até antagônicos, interesses das classes sociais, buscando alienar os sujeitos, suprimindo as categorias luta de classes, exploração, expropriação, etc. Substituem essas por categorias como sociedade moderna, cidadania global, participação, solidariedade, diversidade, equidade, flexibilidade, etc.

Por exemplo, não faltam passagens onde cabe à educação dar conta dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, atendendo diferentes anseios, necessidades e expectativas dos jovens, por meio da ampliação do tempo na escola e das mudanças curriculares. Aliás, as mudanças curriculares – a disseminação da cultura de um currículo dinâmico e flexível – dariam conta de atender ao mesmo tempo as expectativas dos jovens e as exigências da sociedade contemporânea (JUNIOR; D’AGOSTINI, 2017, p. 343).

Junior e D’Agostini (2017, p. 343) relembra Leher (1999), destacando que a sociedade capitalista atual necessita desse tipo de currículo – “dinâmico, flexível, fundamentado nas aprendizagens da leitura, escrita, matemática, manuseio das tecnologias, e, principalmente, aprendizagens comportamentais e atitudinais” – para assegurar que os sistemas educacionais estejam firmados no par governabilidade-segurança imposto pelo Banco Mundial para os países semicoloniais.

É por meio dessa estratégia de aparentar abarcar todas as demandas, que o governo federal legitima as parceiras público-privadas nos documentos orientadores do PROEMI, segundo Junior e D’Agostini (2017). O programa demanda das escolas participantes que

desenvolvam a capacidade de se articularem com outras instituições para promover a formação continuada de professores e a reorganização de um currículo dinâmico e flexível com ênfase na aprendizagem, visando à formação integral e a ampliação da jornada escolar. Essa articulação se efetiva principalmente por meio de parceria com o Sistema S, mediante apoio técnico e financeiro do governo federal, seguindo a lógica da privatização, porém com discurso da busca pela qualidade da educação.

É com esse discurso da busca pela qualidade da educação, que nesse mesmo período, em 2010, o Banco Mundial publica o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos passos”, que traça algumas diretrizes para a educação no Brasil. Neles podemos encontrar semelhanças com os documentos que normatizam a educação brasileira. A priori, destacamos o tipo de formação que deve ser dado pelo sistema educacional:

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

Observamos aqui que a orientação do Banco Mundial está sendo seguida pelos governos brasileiros. Os marcos normativos para a educação no Brasil estão voltados à atender as demandas do mercado, com um currículo dinâmico e flexível visando formar competências e habilidades necessárias à classe popular, aos trabalhadores, para atuarem em um mercado instável, a cada dia com menos empregos formais e estáveis. Destacando-se a adaptabilidade, a polivalência, a capacidade de aprender a aprender, a flexibilidade, raciocínio crítico, comunicação, uso eficiente das tecnologias, bem como habilidades socioemocionais.

O referido documento aponta, ainda, quatro principais desafios, descritos como críticos, para a educação brasileira a serem superados entre os anos de 2010 e 2020, sendo eles: “melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar proveito do ‘laboratório de ação educacional’ brasileiro” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 5). Especificamente para o ensino médio, o documento aponta alguns caminhos para melhorá-lo:

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando a gestão escolar baseada em resultados (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7).

Como podemos ver, O PROEMI seguiu com afinco a cartilha do Banco Mundial, ampliando a jornada escolar do ensino médio, a fim de promover o equilíbrio entre o acadêmico e o vocacional, garantindo tanto a geração de inovações (tecnológicas, organizacionais, etc), como também formação específica para o mercado de trabalho, organizada e orientada pelas parcerias público-privadas no ensino técnico de acordo com a demanda do mercado local e não dos interesses dos próprios estudantes.

O que se desvela com total clareza em nossa análise é que o ProEMI está perfeitamente alinhado e integrado às políticas e orientações do BM na tentativa de formar um trabalhador de novo tipo: qualificado e com aprendizagens adequadas à perpetuação do sistema sociometabólico do capital. (JUNIOR; D'AGOSTINI, 2017, p. 357).

Tendo em vista que, nesse período, o contexto era de crise do capitalismo global sem precedentes, o Banco Mundial vai reforçar a centralidade da educação no processo de desenvolvimento econômico e superação da crise. Segundo o Banco Mundial, a justificativa para o foco na aprendizagem como estratégia para a superação da crise é que:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem [...] são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Outro fator que merece ressalva é a ideia de vocação, que, de acordo com Junior e D'Agostini é uma maneira de se buscar a naturalização e exemplifica:

[...] os países capitalistas centrais mais avançados científica e tecnologicamente, “naturalmente” terão a vocação para o desenvolvimento e a comercialização das novas tecnologias, enquanto outros países, como o Brasil, por exemplo, terão “naturalmente” a vocação para a exportação de commodities, ou seja, mercadorias com baixo valor agregado (JUNIOR; D'AGOSTINI, 2017, p. 340).

Ou seja, esse é mais um artifício utilizado para justificar e manter a subordinação dos países semicoloniais aos países imperialistas, naturalizando a exploração, expropriação, pobreza e o atraso social daqueles países.

Em meio a um cenário de discussões sobre a educação brasileira onde o ensino médio ocupava papel de destaque, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições, estavam longe de atender às necessidades, tanto em relação à formação para a cidadania como para o mundo do trabalho, o MEC, em 2012, institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As novas DCNEM são apresentadas como uma atualização em relação às publicadas na década de 1990 e justificadas por estas encontrarem-se defasadas após sucessivas mudanças na legislação da educação básica nacional, bem como devido às “novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos [...] sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2013a, p. 146).

O referido documento parte ainda da atualização da definição da juventude, ou seja, dos sujeitos do ensino médio, afirmando ser:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2013a, p. 155).

Ao reconhecer diferentes “juventudes”, reconhece também a modificação do público do ensino médio no Brasil nos últimos anos:

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio no campo [...] (BRASIL, 2013a, 146).

Nesse sentido, Silva e Colantonio (2014, p. 616), chama a atenção ao fato de as novas DCNEM tomar “como referência a relação entre os jovens em sua diversidade – as ‘juventudes’ – e a necessidade de atribuição de novos sentidos aos conhecimentos escolares e à própria escola”.

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2013a, p. 146).

Essa necessidade de ressignificação é justificada a partir dos dados registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, onde constata-se que “mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio” (BRASIL, 2013a, p. 146). Diante desse quadro, o documento orientador das DCNEM toma como referência relatórios dos organismos internacionais, a exemplo do “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” elaborado pelo BID, em 2010, que buscou “identificar, nos Estados da Federação, escolas públicas que desenvolvem excelentes trabalhos” (BRASIL, 2013a, 146).

Assim, as novas DCNEM são apresentadas como uma renovação das concepções que norteiam a educação brasileira, defendendo a formação integral e uma organização curricular, sobre uma base unitária, a partir do eixo Trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao qual deve ser integrado a totalidade dos componentes curriculares. Aponta, ainda, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa um princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa (ZDEBSKI; CORSO, 2015).

Esses são conceitos que atendem à demanda da intelectualidade de esquerda, proporcionando a aparência de renovação, quando na verdade são utilizados apenas como estratégia de alienação dos sujeitos, buscando “agradar a todos”, abarcando maior campo teórico possível. Na essência, as novas DCNEM reiteram as finalidades apontadas a educação básica, principalmente para o ensino médio, pela LDBEN.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no **Ensino Fundamental**, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o **aprimoramento do educando como pessoa humana**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013a, p. 194, grifos nossos).

Isso ressalta a permanência das concepções pedagógicas dos organismos internacionais, seguindo a política de formação de competências e habilidades, atendendo as demandas do mercado, sustentando-se no neoescolanovismo e neopragmatismo com o lema aprender a aprender, buscando garantir a aprendizagem por toda a vida expressa na Estratégia 2020 do Banco Mundial, para justificar o fato de que “A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, 362).

Esse protagonismo da aprendizagem proposto pelos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial, assumido na educação brasileira, faz com que ela tome as seguintes características:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Isso se dá em um processo de desvalorização do ensino, onde nesse novo paradigma supõe-se também um novo papel do professor, oferecendo a este “um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD)” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Em consonância com a necessidade desse novo papel docente, as DCNEM apontam que os “professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos” (BRASIL, 2013a, p. 163), ou seja, seguem a posição do Banco Mundial por um professor tarefeiro, dador de aulas, seguidor de cartilha, visando a diminuição dos custos com formação, capacitação e salário.

Outro conceito importante que as DCNEM trazem e que aponta seu estreito alinhamento aos organismos internacionais é o da qualidade social da educação. Defende que a qualidade social da educação está associada “às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, 2013a, p. 151). Já apontamos aqui quão demagógico é esse discurso da democratização da educação, a própria CEPAL aponta o papel essencial da nova estratégia de aprendizagem efetiva para todos nesse contexto, afirma que “a inovação contínua de processos e produtos requer pessoal altamente qualificado e a produção de alta qualidade se baseia em elevados níveis de educação e capacitação em todas as áreas do processo produtivo” (CEPAL, 2009, p. 33).

Podemos observar no seguinte trecho a expressão da relação orgânica assumida também pelas DCNEM entre educação e economia:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013a, p. 145).

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2001), quando este afirma que os conceitos da democratização do ensino – gestão democrática, participação, equidade – foram esvaziados, entrelando-se com os defensores da necessidade de articular a escola aos interesses do setor produtivo. Da mesma forma, ocorre com a discussão sobre a qualidade da educação, a relevância e equidade servem para escamotear as desigualdades, em vez de dirimi-las, pois essa divisão é expressão da estratégia de submissão, tendo em vista a valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção e só será efetivamente superada em outro modo de produção (KUENZER, 2010).

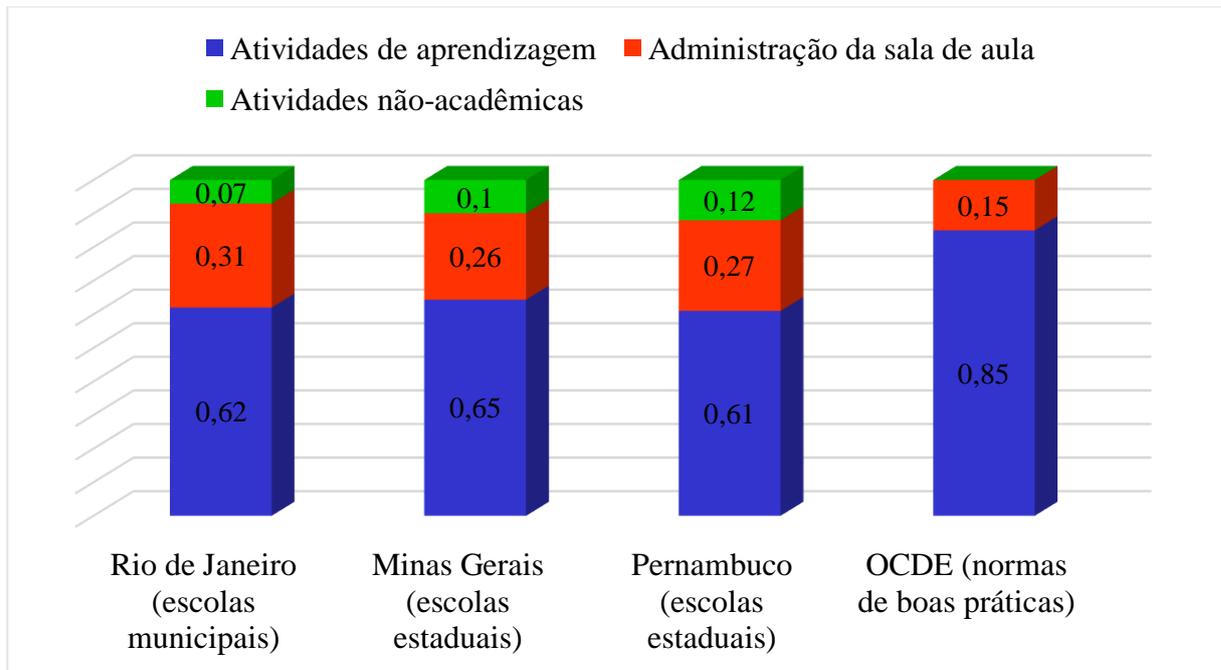
Em 2013, é publicada a Portaria nº 1.140/2013 do MEC que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, este visa o fomento ao:

[...] compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas [...] [com o objetivo de] atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2013c, p. 1).

Essa valorização na formação continuada dos docentes, segundo Freitas e Cruz (2015), é estratégia a fim de alcançar os índices estabelecidos internacionalmente para a educação no Brasil. As autoras afirmam ainda que essa estratégia tem contribuído para a responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações em larga escala, ou seja, o governo adota uma perspectiva de melhoria dos resultados educacionais, a partir da mensuração e elevação dos índices.

Essa responsabilização docente é apontada também pelo Banco Mundial (2010), ao tratar da melhoria da qualidade dos professores, onde conclui o mal uso – uso ineficaz – do tempo pelos professores brasileiros, como nos mostra o Gráfico 2.

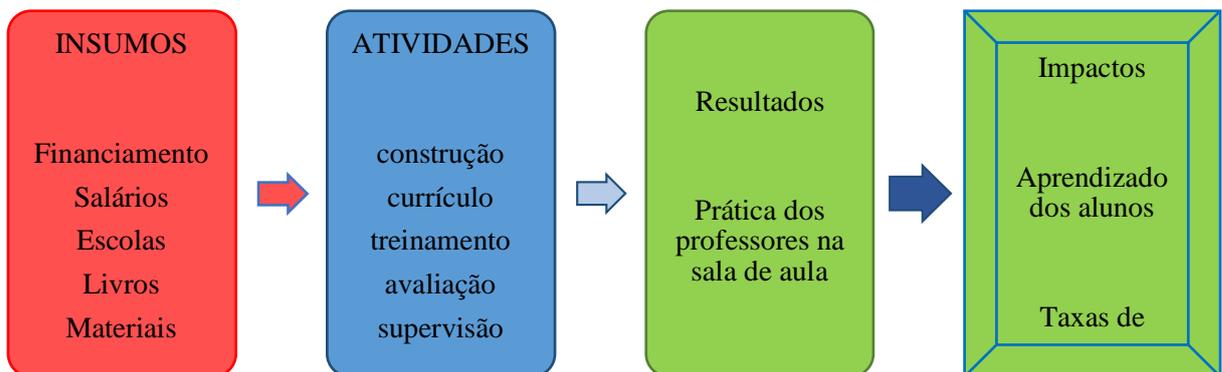
**Gráfico 2 – Uso do tempo de instrução no Brasil e em países da OCDE**



Fonte: Banco Mundial (2010, p. 6).

O Banco Mundial afirma ainda que a Educação é a transformação de insumos em resultados de aprendizagem e essa transformação ocorre dentro da sala de aula.

**Figura 2 – Educação: transformação de insumos em resultados de aprendizagem**



Fonte: Banco Mundial, 2010.

Daí a necessidade de atualizar as práticas docentes, que comprovarão sua efetividade produzindo resultados de aprendizagem que são mensurados nas avaliações em larga escala, ou seja, através de análise qualitativa do desempenhos dos estudantes em detrimento de uma análise qualitativa dos impactos das políticas sobre a prática docente e os contextos da própria escola (FREITAS; CRUZ, 2015).

É na efervescência do debate sobre a efetividade da aprendizagem que é publicado o PNE (2014-2014) que concentra suas estratégias em “[...] aspectos curriculares, nos direitos e objetivos de aprendizagem, nos esforços para se garantir a formação básica comum, e em questões da juventude, incluindo o trabalho” (RAMOS, 2016, p. 7).

Dentro dos aspectos curriculares encontramos a menção a “renovação do ensino médio” mediante “práticas pedagógicas abordagens interdisciplinares” e organização do currículo “de maneira flexível e diversificada”, seguindo o já apontado pelas DCNEM. Traz ainda foco na aprendizagem básica, como proposto pelos organismos internacionais e que, segundo Torres (apud LIBÂNEO, 2012, p. 18), não passa de um “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”, podemos acrescentar, do sistema produtivo.

Vale aqui destacar que, nas última décadas, na formulação das políticas educacionais no Brasil buscou-se aglutinar maior campo teórico-conceitual, adotando a estratégia do agradar a todos, onde o PNE (2014-2024) é a maior expressão, corporativizando diversos setores no âmbito da educação, incorporando suas demandas, ao mesmo tempo que esvazia seus conceitos mais progressistas, assim não acarreta mudanças na realidade concreta, mantendo a mesma concepção de educação para o mercado.

Em 2015, destoando dessa estratégia, o governo federal, mediante a Secretaria de Assuntos Estratégicos, publica o documento Pátria Educadora uma pretensa “Obra de Libertação Nacional” (BRASIL, 2015, p. 20) que afirma servir de inspiração para uma grande reforma em toda a educação brasileira. O documento é contundente ao expressar suas convicções amplamente vinculadas aos interesses dos grandes monopólios internacionais. Partindo de uma concepção bastante depreciativa do povo brasileiro, seu autor pontua a qualidade do ensino como um dos principais problemas da educação pública no país, ao qual propõe, como solução, o “produtivismo includente” e a “democratização de oportunidades”.

Freitas (2015), ao criticar o documento inicia afirmando que o texto “reúne ações de responsabilização, meritocracia e privatização” (FREITAS, 2015a, p. 1), e deixa claro que Mangabeira Unger, autor do documento, sugere uma crise educacional sem precedentes, e que a solução por ele apontada para os problemas da educação pública não passa de uma tentativa de “articular o sistema nacional de educação às necessidades do campo empresarial ‘produtivista’” (FREITAS, 2015b, p. 3). Sem contar que isso é feito sem citar um único estudo que o embase.

Logo em seus “Pontos de Partida”, o documento afirma que “Temos muito a aprender com a orientação empresarial” (BRASIL, 2015, p. 5). Assim, no que tange sua concepção

pedagógica, propõe a “lógica de eficiência empresarial” como paradigma para a condução das escolas brasileiras, ao mesmo tempo em que determina “O currículo como sequência de capacitações” (BRASIL, 2015, p. 10), nesse sentido, afirma ser necessário mudar a maneira de ensinar e aprender.

Nosso ensino é tradicionalmente pautado por enciclopedismo raso e informativo [...] Precisamos de ensino que use o aprofundamento seletivo como palco para a aquisição de capacitações analíticas, direcionadas às habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico. E que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação (BRASIL, 2015, p. 5-6).

O que na verdade o projeto propõe é um estreitamento curricular, que segundo Freitas (2015), tem ênfase em português e matemática, seguindo a mesma lógica dos reformadores empresariais que já atuam na educação brasileira, representados pelo Movimento Todos pela Educação. Dessa forma, sem se preocupar com a formação humana, a educação básica deve se concentrar nas “capacitações pré-cognitivas que faltam a crianças saídas da pobreza mais comumente do que faltam aos filhos da classe média”, sendo que “destas capacitações merecem atenção maior: as de disciplina e de cooperação.” (BRASIL, 2015, p. 13), ou seja, a educação para os pobres deve concentrar-se em superar barreiras socioemocionais que impedem sua aprendizagem.

Os novos reformadores são os novos libertadores das classes populares [...] A libertação, na realidade é a colocação de novos grilhões pela via do disciplinamento, pela via da “autorização” para que os pobres, cumpridas certas exigências, sejam autorizados a cruzar a fronteira da inclusão em direção ao mercado de trabalho como produtores de bens e serviços disciplinados, atentos, prestativos e com algum raciocínio lógico e capacidade de escrita que permita-lhes integrar-se às novas exigências dos novos processos de trabalho empresariais. É o “produtivismo includente”, a era das oportunidades. Uma libertação que produz “modernos escravos” bem ao sabor das reformas empresariais da educação do tipo “no excuses” presentes na direita americana (FREITAS, 2015, p. 5).

Como implementação desta concepção, o documento sugere a elaboração de uma

[...] sequência curricular padrão como as sequências especiais precisam ser encarnadas em rico repertório de protocolos disponibilizados aos professores. Os protocolos darão exemplos práticos e pormenorizados de como liderar cada aula em cada disciplina. Substituirão o livro didático na imprópria função de servir como guia curricular residual. (BRASIL, 2015, p. 11)

Isso implica em um cerco sobre o trabalho docente, retira a autonomia do professor, desqualifica seu trabalho e o transforma em mero seguidor de cartilhas/protocolos, além de responsabilizá-lo pelos resultados das avaliações em larga escala.

Entre suas propostas figuram desde uma Prova Nacional Docente, ENEM Digital e mesmo os “Centros de Qualificação Avançada para professores. Tais centros ministrarão cursos intensivos para suplementar a formação nos cursos de pedagogia e licenciatura” (BRASIL, 2015, p. 17), esse adicional à formação é necessária dada a visão de desqualificação em relação aos professores, afirmando que “Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo privadas” (BRASIL, 2015, p. 16). Propõe ainda uma “rede federal de escolas de referência chamadas Escolas Anísio Teixeira, a que alunos serão admitidos por concorrência” (BRASIL, 2015, p. 25) aprofundando o caráter de classe do sistema educacional brasileiro, defendendo a segregação escolar e recriando, segundo Freitas (2015), condições do século passado a fim de impor os objetivos da escola nova, separando os filhos dos trabalhadores em escolas comuns, enquanto as demais vão para as escolas de referência.

Constatamos, com o histórico e a análise descrita até aqui, a intervenção ideológica dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil, de modo a administrar a pobreza a partir da centralidade da educação voltada para o crescimento e desenvolvimento econômico, isso tem implicado uma série de medidas e reformas, ao longo dos anos, nas concepções e práticas que perpassam as questões educacionais e podem ser sintetizadas em: investimento em capital humano visando maior produtividade; foco em aprendizagens mínimas, com estreitamento e flexibilização curricular; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; avaliação com foco em resultados de desempenho; responsabilização docente; privatização; reforça o caráter de classe do ensino. Veremos a seguir que essas concepções vão permear também as atuais reformas educacionais, apenas com maior aprofundamento, é mais uma vez o velho revestido de novo para enfrentar a aguda crise geral pela qual passa o capitalismo.

#### 4.3 ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

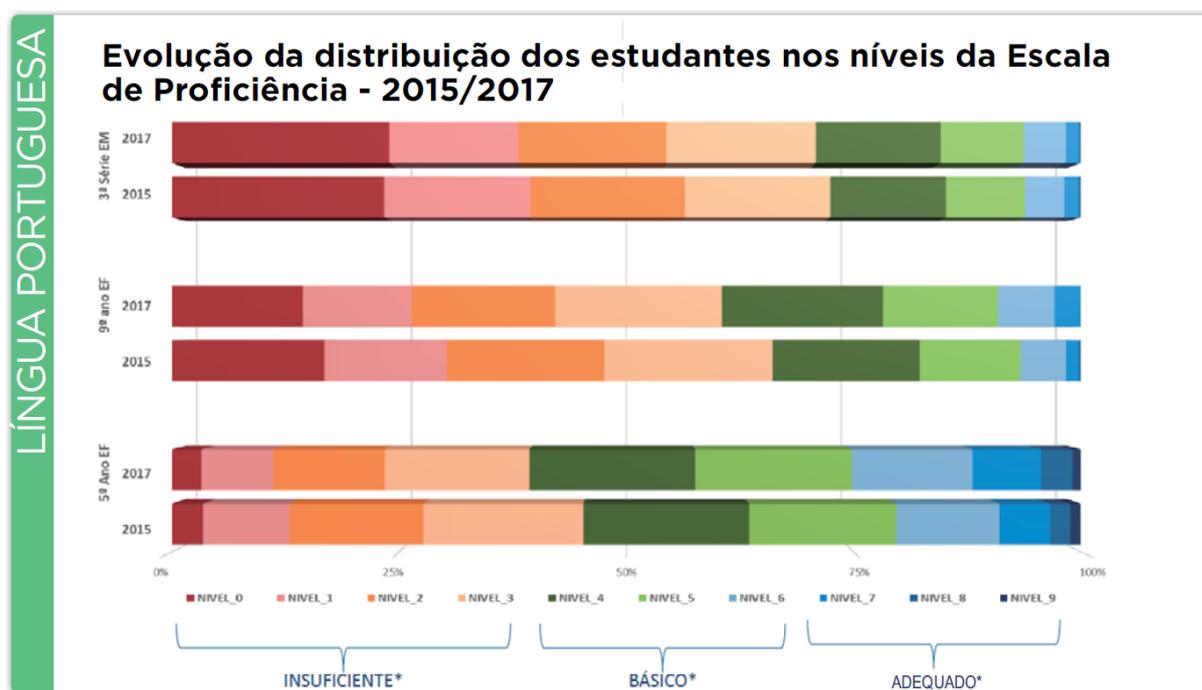
Sob a visão consensual dos organismos internacionais a respeito da relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, foi dado a OCDE o controle do desempenho escolar em nível internacional e esta passou a definir também o que seria qualidade de educação, a saber: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências (MOTTA;

FRIGOTTO, 2017). Com a justificativa da necessidade de melhorar o desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumentos para mensurar a qualidade da educação, é que as atuais reformas na educação, em especial no ensino médio, estão sendo implementadas.

Notemos que após a divulgação dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, o então ministro da Educação, Rosseli Soares, afirmou que “O ensino médio brasileiro revelado pelo Saeb 2017 é um desastre. O desempenho insuficiente dos nossos estudantes, edição após edição da avaliação, confirma a importância das mudanças que trouxemos com o Novo Ensino Médio” (INEP, 2018).

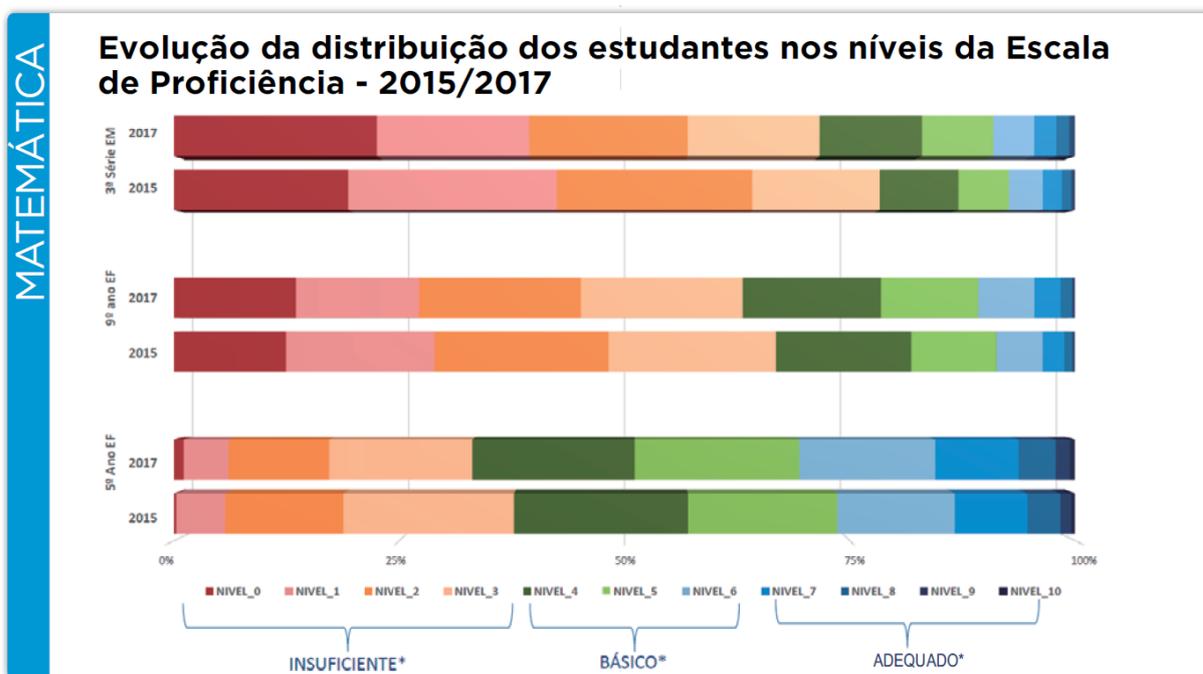
Os dados do SAEB 2017 divulgados pelo INEP estão sistematizados nas Figuras 3 e 4 abaixo:

**Figura 3 – Evolução da distribuição dos estudantes nos níveis da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 2015/2017**



Fonte: INEP, 2018.

**Figura 4 – Evolução da distribuição dos estudantes nos níveis da Escala de Proficiência em Matemática – 2015/2017**



Fonte: INEP, 2018.

Como vemos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática quase 75% dos estudantes tem desempenho insuficiente. Entretanto, o então Ministro, ao contrário de qualquer constrangimento que esses índices deveriam gerar em quem é responsável pela educação em nosso país, fez questão de propagar o estado lamentável em que se encontra, sendo reforçado pela então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e autora da matriz de referência do SAEB na década de 1990, que ressalta que o ensino médio pouco tem agregado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e sua baixa qualidade tem prejudicado a formação para o mercado de trabalho e atrasado o desenvolvimento social e econômico do Brasil, sendo necessário soluções inovadoras.

Lamentavelmente os resultados não registram ganhos de aprendizagens das nossas crianças e jovens. O Saeb 2017 evidencia, mais uma vez, a urgência da implantação e do apoio a revolucionários programas iniciados pela Novo Ensino Médio, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Mais Alfabetização, e o Ensino em tempo integral, para citar só alguns. É desalentador o confronto com esses resultados (INEP, 2018).

Freitas (2018c) chama atenção para o fato de que “Os resultados da avaliação do SAEB 2017 foram divulgados com uma mudança no critério de distribuição das pontuações dos alunos na escala de proficiência. Isso tornou mais difícil para um aluno ser classificado como

‘proficiente’ ou com ‘desempenho adequado’”. O autor ainda destaca ainda o fato dessa mudança ser realizada pouco antes da implementação da BNCC. Entendemos que todas essas atitudes, para além de outros fatores, visaram reforçar a necessidade de implementação imediata da reforma da educação brasileira com o chamado “Novo Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, em momento algum fala-se em ampliar investimento público na educação. Ao contrário, seguindo as orientações do Banco Mundial, em seu último relatório apresentado ao governo brasileiro intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017), que teve como objetivo fazer uma revisão das despesas públicas no país, defendem que é possível e necessário melhorar a eficiência do ensino, prestar melhores níveis de serviço gastando menos.

A ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vêm aumentando. Uma Análise Envoltória de Dados (DEA) com dados do PISA da OCDE sobre educação no Brasil e em outros países latino-americanos demonstra que as escolas brasileiras são relativamente ineficientes no uso de recursos (DEA orientada a insumos). Ademais, a ineficiência média aumentou de cerca de 45% em 2006 para 55% em 2012. Embora os gastos por aluno tenham aumentado, a maioria das escolas não conseguiu melhorar o desempenho, o que resultou em menor produtividade geral. A eficiência e o desempenho estão correlacionados: as escolas com os melhores resultados são, também, as mais eficientes (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 124-125).

Fica claro aqui a relação essencial entre a atual reforma da educação e o “Novo Regime Fiscal” que congelou todos os gastos públicos mediante a EC nº 95/2016. Essa relação não apenas inviabiliza uma educação de qualidade, como conduz a privatização, pois não é possível superar o estado em que se encontra a educação em nosso país sem investimentos públicos. A lógica apresentada pelos Organismos Internacionais, está inscrita na lógica do lucro máximo do capital monopolista, sucateia, ressalta a precarização em que se encontra e logo após defende a privatização, relacionando a falácia da eficiência privatista, engrenagem crucial para o aprofundamento da decomposição do sistema capitalista atual (MOCLATE, 2018).

#### **4.3.1 A Base Nacional Comum Curricular**

Em 2014, inicia-se o debate e, conseqüentemente, a elaboração da BNCC. Neste período, Dilma Rousseff, então presidente do Brasil, apontou a necessidade de implementação de uma grande reforma do ensino médio, alicerçando uma Base Comum, assim como definida tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e definindo competências, metas e prazos a serem cumpridos.

Diante do agravamento das contradições entre as frações das classes dominantes no Brasil naquele período e que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, a elaboração da BNCC atravessou aceleradas mudanças com a ascensão do governo de Michel Temer.

Para facilitar a imposição da aprovação da BNCC, seus elaboradores optam por retirar a integralidade da Educação Básica, dividindo-a em educação infantil e ensino fundamental, por um lado, e do outro o ensino médio. Trata-se, portanto, de um documento que teve a aprovação da primeira etapa facilitada, em 2017, devido separação entre os níveis de educação.

Segundo o documento,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.7).

A justificativa para sua implementação é o que já apontamos como orientação dos Organismos Internacionais anteriormente, parte da necessidade de promover a equidade na aprendizagem, assim os pobres terão asseguradas as aprendizagens mínimas para o desenvolvimento social e econômico, pois é necessário combater a pobreza. Segundo Freitas (2018<sup>a</sup>), essas teses são bases para uma “nova teoria do desenvolvimento social”, onde “a questão da pobreza é algo que podemos vencer com uma nova Base Nacional Curricular Comum que, além das habilidades cognitivas, inclua também as habilidades socioemocionais”.

Dessa forma, a educação permanece sendo entendida como o caminho para o desenvolvimento econômico, reforçando o pragmatismo e tecnicismo da Teoria do Capital Humano e da Sociedade do Conhecimento, assim como os pilares da educação apontados pela UNESCO a partir do lema do “aprender a aprender”.

Indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A partir daí, Freitas (2017) questiona: “Quais direitos: os 60% definidos na BNCC. Se você tem um “padrão”, basta gerenciar a obtenção do padrão. Como na indústria”. Esta é uma política educacional gerencialista que orienta a elaboração da BNCC, desde seu início, tendo

sido entregue aos grandes empresários educacionais, que tem dominado a política educacional do Ministério da Educação (MEC), organizados no Movimento pela Base, com financiamento da Fundação Lemann.

Na verdade, a BNCC não passa de um catálogo de competências e habilidades. O governo insiste em afirmar que “A Base não é currículo. Está organizada por referenciais e áreas de conhecimento, e os currículos dos estados, a partir da Base, vão definir como fazer com que os alunos desenvolvam aquelas competências e habilidades específicas de cada área” (CASTRO apud FREITAS, 2018b). Concordamos com Freitas (2018b), quando afirma ser esta uma concepção instrumental de currículo, restrito ao “como fazer”, entretanto, este aspecto também será suprido na elaboração dos materiais didáticos. “Portanto, na prática, a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos” (FREITAS, 2018b), retirando qualquer possibilidade de autonomia docente.

São enormes as limitações à autonomia pedagógica impostas pela BNCC, pois

[...] determina-se de forma centralizada os conteúdos ministrados, condiciona-se a produção do material didático (mina de ouro do mercado editorial), além de nortear a confecção das avaliações para verificação dos índices de desempenho do ensino, na prática, mecanismos de controle, responsabilização e punição dos trabalhadores em educação. Trata-se do modelo de educação para o teste, ou seja, uma escola onde professores resilientes e estudantes obedientes são anulados na sua potência criativa, tornando-se meros reprodutores; no fim, culpabilizados pelo seu “fracasso” estampado nas avaliações do governo, que ignoram as condições estruturais das escolas, partem de critérios duvidosos e centram fogo no indivíduo (MOCLATE, 2018)

A BNCC é fundamentada nessa concepção gerencialista, com vistas a padronização. O discurso da equidade na educação, buscando reverter a situação de exclusão dos mais pobres, significa na verdade que, independente das condições concretas, a escola precisa ensinar o currículo mínimo apontado na BNCC, sendo punida, principalmente com perdas de “incentivos”, caso não tenham um bom desempenho.

A partir disso, cria-se todo um cerco sobre a escola: exames nacionais, produção de material didático e sistemas de ensino, avaliações de professores, normas para formação de professores, etc. A imposição é alinhar a formação de professores, os materiais didáticos, as avaliações e, finalmente, o financiamento aos objetivos da BNCC. Por isso, a Portaria nº 1.570/2017 do CNE que institui a Resolução da BNCC afirma que:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.

[...]

Art. 19. Os programas e projetos pertinentes ao MEC devem ser alinhados à BNCC, em até 1 (um) ano após sua publicação (BRASIL, 2017b, p. 57)

A qualidade da educação é vista apenas como uma questão gerencial, alinha-se tudo à BNCC que teremos uma educação de qualidade. Isso é pura demagogia. Em consonância, para aferir a qualidade se prevê ainda o Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico (ENAMEB) e realinhamento dos exames nacionais à BNCC, sendo o órgão responsável o INEP.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21).

Portanto, a BNCC não pode ser examinada isoladamente, mas como parte das políticas do imperialismo para salvaguardar seu apodrecido sistema de capitalismo burocrático em decomposição em nosso país. Essa pressão sobre a escola e seus profissionais conduzirá à privatização e destruição da escola pública.

#### **4.3.2 A reforma no Ensino Médio e as novas DCNEM**

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, mais conhecida como “Reforma do Ensino Médio” ou ainda “Novo Ensino Médio”, foi implementada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Seu carro chefe é a flexibilização do currículo do ensino médio mediante a oferta de “percursos formativos” e a expansão gradativa da educação em tempo integral na etapa final da educação básica.

Em relação a carga horária, no “Novo Ensino Médio” ela será progressivamente ampliada até atingir 1.400 horas, entretanto deverá atingir 1.000 horas no prazo máximo de 5 anos. Devendo ser mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária deverá aumentar progressivamente até atingir pelo menos 7 horas diárias, ou seja, período integral.

Com a reestruturação curricular, sob a justificativa de “adotar um trabalho voltado para a construção de projeto de vida” dos alunos, passa-se a admitir diferentes percursos formativos, realizados por meio de “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” (BRASIL, 2017). Com isso, a reestruturação do currículo do ensino médio, por um lado, melhora o desempenho nas avaliações em larga escala ao flexibilizar por meio das escolhas de disciplinas onde se tem menor dificuldade e, por outro, desenvolve habilidades e competências que facilitam o ingresso no mercado de trabalho – aprofunda-se assim o caráter de classe da educação brasileira.

Dessa forma, o currículo do ensino médio será composto por componentes curriculares comuns, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e cinco itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Os componentes curriculares comuns deverão corresponder a 60% de todo o ensino médio, sendo apenas a oferta das disciplinas de português e matemática obrigatória nos três anos. Também é obrigatório o ensino do inglês como língua estrangeira, desde o ensino fundamental, sendo facultativa a oferta de outras línguas. As demais disciplinas devem, obrigatoriamente, ser incluídas mas não necessita perpassar todo o percurso. O “Novo Ensino Médio” aponta ainda a carga horária máxima de para esses componentes curriculares comuns, que é 1.800 horas para os 3 anos do ensino médio, entretanto não estabelece o mínimo, o que, segundo Kuenzer (2017), pode dar autonomia as instituições para estabelecerem uma carga horária menor.

Já o restante da carga horária do ensino médio, isto é, os 40% que não serão dedicados aos conteúdos da BNCC, deverão ser preenchidos com itinerários formativos “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2017), assim, “dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso” (KUENZER, 2017, p. 335).

De acordo com Kuenzer (2017), essa modalidade de ensino é um momento onde o jovem está se preparando para fazer suas escolhas e, portanto, necessita da maior interação possível com as diferentes áreas. A organização curricular imposta pela reforma aponta o contrário, uma hierarquização das disciplinas e uma escolha precoce por uma área de estudo, isso fragmenta a formação dos sujeitos, sobrepondo-se a proposta de formação da integralidade da pessoa humana que vinha sendo discutida nas DCNEM.

Além disso, a oferta de vários destes itinerários, apresentados como oportunidade de escolha para os jovens, não é obrigatória às redes de ensino. Estas poderão ofertar apenas um itinerário, desde que leve em conta o contexto e as possibilidades do sistema de ensino. Isso nos aponta duas questões: restrição das possibilidades de escolha pelos alunos e precarização. Sobre a primeira, Kuenzer (2017, p. 335) afirma que:

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente).

Já Motta e Frigotto (2017, p. 368) complementam apontando que “Não será questão de ‘livre escolha’, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...]”. Em relação a precarização, os autores afirmam que essa reforma do ensino médio

- retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados [...] quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Assim, teremos aqui dois problemas, a precarização em relação à estrutura e a precarização em relação à qualidade.

Retoma o Decreto nº 2.208/1997, aprofundando o caráter de classe da educação, afirmando que “o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica” (BRASIL, 2017), além disso, abre possibilidade para reconhecer competências e firmar convênios com instituições de ensino tanto presencial como a distância, essa flexibilização possibilita que competências e cursos realizados em outros espaços sejam validados. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017, p. 368) destacam que

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Entre estes itinerários, figura ainda a desqualificação profissional, com a possibilidade de oferta de educação técnica e profissional exercida por profissionais dotados de “notório saber”. Assim, se a oferta de todos os itinerários não é obrigatória e dependem das condições do sistema de ensino, “a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas” (KUENZER, 2017, p. 336). A lei da reforma do ensino médio também prevê que os “currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Para Kuenzer (2017),

[...] a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 336)

Já Motta e Frigotto (2017) esclarecem a urgência da aprovação desta reforma:

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365)

A fim de adequar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio à reforma em vigor, o CNE promulgou novas DCNEM em 2018. O Parecer do CNE/CEB nº 3/2018 atrelado às DCNEM em questão, retoma os fundamentos das primeiras Diretrizes para o Ensino Médio publicadas em 1998 justificando que “suas definições normativas [agora] permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer” (BRASIL, 2018, p. 4). Já a Resolução do CNE/CEB nº 3/2018, ao explicitar o conteúdo da nova organização do ensino médio, retoma aspectos presentes nas DCNEM de 2012, ao elencar, entre os princípios específicos para o ensino médio a “formação integral do estudante”, “projeto de vida como estratégia de reflexão”, a “pesquisa como prática pedagógica”, etc. Vemos aqui,

novamente e de forma explícita, a artimanha de aglutinar o maior número possível das demandas, contemplar o maior campo conceitual possível, a fim de se mostrar democrático.

A resolução prevê que as

[...] atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo [...] podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018, p. 11)

Segundo Kuenzer (2017), esse princípio de flexibilização do currículo, inclusive com esse fomento à educação distância, insere-se em um quadro conceitual mais amplo que é o da aprendizagem flexível. Assim como nós temos no regime de produção vigente a Acumulação flexível, ela se reflete na educação como Aprendizagem flexível,

[...] concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

Nesse contexto, a autora chama a atenção para a modificação das formas de participação do aluno, no que tange a metodologia.

Do ponto de vista metodológico, na concepção da aprendizagem flexível, a forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas (KUENZER, 2017, p. 337-338).

Observamos a proposta de continuação do modelo neoescolanovista, com o lema aprender a aprender, além de pragmático, responsabiliza e culpabiliza os sujeitos pelas desigualdades sociais.

Outras modificações importantes são apresentadas, como a emissão de certificados de conclusão do ensino médio pelas redes de ensino evidenciando os itinerários formativos cursados, a admissão de profissionais que tenham cumprido “programas de complementação pedagógica” para docência na educação básica, a adequação do ENEM à BNCC e ao novo

ensino médio mediante prova escolhida pelo aluno “de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar”, etc (BRASIL, 2018, p. 11-16).

Fica claro que as atuais reformas para a educação brasileira estão dentro do projeto para salvaguardar o apodrecido capitalismo burocrático do Estado brasileiro, expresso na retirada dos direitos democráticos conquistados pelas classes populares, com o congelamento dos recursos públicos para a educação e saúde, flexibilização das leis trabalhistas e propostas de reforma da previdência. Está expressa ainda na rigidez quanto hierarquização das disciplinas, apresentando obrigatoriedade apenas as recomendadas pelos organismos internacionais, negando os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade às classes populares, bem como nas parcerias público-privadas utilizadas como estratégia de privatização do ensino médio.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, reparao, antieducação pública, em suas bases político-econômicas [...], que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada [...] (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Nesse esquema aparentemente perfeito das classes dominantes para educação brasileira, subestimam a resistência do povo, no campo e na cidade, em defesa de uma escola pública, gratuita, democrática e que sirva as classes populares.

Para transformar a realidade do ensino público, sendo necessário para tanto destruir a educação dualista que opõe os que “pensam” e os que “fazem”, o trabalho intelectual do trabalho manual da educação burguesa:

A escola burguesa distingue e separa as crianças em duas classes diferentes. A criança proletária, qualquer que seja sua capacidade, só tem direito, praticamente, na escola burguesa, a uma instrução elementar. A criança burguesa, em troca, também qualquer que seja sua capacidade, tem direito a instrução secundária e superior. O ensino neste regime, não serve, pois, de modo algum, para a seleção dos melhores. De um lado, sufoca ou ignora todas as inteligências da classe pobre; de outro, cultiva e diploma as mediocridades das classes ricas. O filho de um rico, novo ou velho, pode conquistar, por mais microcéfalo e idiota que seja, os graus e os títulos da ciência social que mais lhe convenham ou o atraíam.

Esta desigualdade, esta injustiça – que não é nada mais que um reflexo e uma consequência, no mundo do ensino, da desigualdade e da injustiça vigentes no mundo da economia – foram denunciadas e condenadas, antes de tudo, por aqueles que combatem a ordem econômica e burguesa em nome de uma nova ordem (MARIÁTEGUI, 2007, 75-76).

Sabemos, contudo, que a burguesia, enquanto for a classe opressora e detiver o poder do Estado, não permitirá o desenvolvimento de uma educação de novo tipo. Essa nova escola só será possível, como já afirmamos anteriormente, com o estabelecimento de uma nova ordem social:

A história contemporânea oferece, entretanto, muitas evidências de que a escola única não surgirá a não ser numa nova ordem social. E de que, enquanto a burguesia conservar suas atuais posições no poder, igualmente as conservará no ensino. A burguesia não se renderá nunca às eloquentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da economia e da política não pode tampouco existir no plano da cultura. Trata-se de uma equalização lógica dentro de uma democracia pura, porém absurda dentro de uma democracia burguesa. E já sabemos que a democracia pura é em nossa época uma abstração (MARIÁTEGUI, 2007, p. 78).

Apesar de compreendermos que não vamos construir uma nova escola no seio do capitalismo burocrático de nosso país, não podemos entender a escola atual apenas como mera reprodutora da ideologia dominante, isso não é uma atitude marxista (SOUZA, 2014), ela mantém uma relação dialética com a sociedade (SAVIANI, 2007). Existem no interior da escola capitalista duas concepções antagônicas que se confrontam, o materialismo histórico-dialético do proletariado e a metafísica da burguesia. Ambas se confrontam num processo de resistência e acúmulo de conhecimento para uma nova educação (SOUZA, 2014), afinal esta nascerá das condições deixadas por esta velha sociedade, em luta aberta e direta contra ela. Assim, devemos travar lutas dentro da escola burguesa, transformando-a em verdadeira trincheira da luta de classes, como uma estratégia para a construção da nova educação, da nova sociedade.

Para tanto, é necessário compreender a educação como um instrumento de formação da consciência de classe, que tem por objetivo:

[...] apontar a verdadeira consigna de luta; em saber apresentar objetivamente a luta como produto de um determinado sistema de relações de produção; e a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento, sem perder de vista seu objetivo geral: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão (LÊNIN apud SOUZA, 2014, p. 300-301).

Segundo Souza (2014), elevar a consciência de classe do proletariado é a forma de compreender os interesses da classe e avançar para sua emancipação e que, “Mesmo ligada ao Estado por um vínculo institucional, a escola pode desempenhar um papel contraditório em relação a ele, pois, trabalhando com o conhecimento, não consegue ocultar o tempo todo as contradições existentes na sociedade” e por isso já há “um movimento contra a escola capitalista

dentro da escola capitalista, que, embora com limitações, contribui para o desenvolvimento da luta de classes” (SOUZA, 2014, p. 302). E é o desenvolvimento da consciência de classe que tomará forma de luta política pela tomada do poder.

Nesse sentido, as classes populares devem trabalhar coletivamente e lutar para dirigir a sua própria educação, desenvolvendo nos jovens a capacidade de autodireção (PISTRAK et al., 2009). As classes populares devem elevar sua consciência de classe para atuar ativamente na construção de possibilidades de uma nova escola, defender o ensino público e a serviço do povo, uma educação popular e científica, afinal, “num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens” (MARIÁTEGUI, 2010, p.127) e não por ditos pensadores representantes da ideologia burguesa e perversa do capital.

Apesar da educação escolar burguesa oferecida ser pragmática e esvaziada dos conteúdos científicos acumulados pela humanidade, precisamos travar lutas constantes para que ela cumpra a sua função de principal de socializar o conhecimento,

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2007, p. 42).

Assim, adquirir conhecimentos universais acumulados pela humanidade

[...] no se trata de adquirir la mayor cantidad posible de conocimientos superficiales en todos los terrenos y de convertirse en una enciclopedia andante. Se trata de ahondar gradualmente los conocimientos que ya se poseen de enlazar los conocimientos nuevos con los viejos y, tomando como base el interés, incrementarlo más y más (KRUPSKAYA apud SOUZA, 2014, p. 303).

O proletariado precisa dominar os conhecimentos universais para compreender e pôr em prática a teoria marxista. São esses conhecimentos que permitirá, por meio das contradições existentes na educação escolar, elevar a consciência de classe do proletariado, conhecer a realidade e fazer a crítica a ela, a partir da perspectiva de uma agir consequente para a resolução dos problemas sociais, rompendo os grilhões da exploração e construindo uma educação comprometida com a transformação radical, a superação da sociedade capitalista.

As experiências da União Soviética e da China Popular nos deixaram aportes fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia e processos pedagógicos para a

educação das massas trabalhadoras, contrapondo-se à educação capitalista burguesa e precisamos coloca-los em prática.

A primeira experiência concreta de uma educação que se voltasse para as classes populares só veio a acontecer quando o proletariado tomou em suas mãos o poder com a Revolução de Outubro de 1917 na URSS. Naquele momento, buscou-se construir uma educação fundamentada nos aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, seguindo as importantes diretrizes deixadas pelos fundadores do socialismo científico: Uma educação que possibilitasse “a formação plural, vinculada à prática social, ao processo produtivo e à coletividade, criando condições para a criação de um novo homem, de uma nova mulher” (SOUZA, 2014, p. 299). Esse novo homem, essa nova mulher devem ser antes de tudo preparados para assumir o poder, a escola deve preparar os construtores da nova vida, a construção de uma sociedade sem classes.

Aprendemos ainda com as experiências da Revolução Chinesa e a Revolução Cultural Proletária que devemos lutar por uma educação fundamentada em uma cultura de nova democracia, ou seja, anti-imperialista e antifeudal dentro de um país de capitalismo burocrático como o Brasil. Segundo Mao Tsetung, essa cultura deve ser nacional, científica e de massas:

Nacional porque a cultura deve estar a serviço da independência nacional, isto, claro, sem deixar de assimilar a cultura progressista de outras nações, mas as colocando também a serviço das necessidades brasileiras. Deve ser científica, não só rechaçando as influências feudais e lutando contra toda forma de irracionalismo, mas antes de tudo deve ressaltar o papel fundamental da dialética materialista no estudo e na investigação, assim como a constante união teoria e prática. Trata-se, em resumo, da luta pela superação da contradição existente entre os produtores e os receptores da cultura. De massas porque a cultura de nova democracia pertence às massas trabalhadoras. É, portanto, democrática, a serviço das massas operárias e camponesas (MAO TSETUNG apud SOUZA, 2014, p. 300).

Para tanto, em nosso país é necessário romper as amarras do imperialismo e as bases do capitalismo burocrático. É necessário lutar para transformar a realidade do ensino público, defender uma educação a serviço das classes populares, combinada com o trabalho produtivo, formando o ser humano na sua integralidade, isso é seguir o caminho democrático, é parte da revolução democrática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto as políticas educacionais específicas para o Ensino Médio no Brasil, tendo por objetivo analisar as relações estabelecidas entre as formulações das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais para a educação nos países semicoloniais, refletindo sobre as consequências destas na formação das classes populares.

Como fundamentação teórico-metodológica, nossa pesquisa baseou-se nos aportes do marxismo, utilizando como método de análise o materialismo histórico-dialético formulado originariamente por Marx e Engels e desenvolvido sobretudo pelos aportes de Lênin e Mao Tsetung. Este método permitiu analisar as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil (particular) em sua relação dialética com o imperialismo (universal).

As categorias históricas nos permitiram compreender o sistema de produção capitalista em sua atual fase, o *imperialismo*, e o novo tipo de capitalismo por ele engendrado nos países semicoloniais, o *capitalismo burocrático*. Este é impulsionado pelas grandes nações imperialistas nos países que não realizaram suas revoluções burguesas mantendo-os sob seu domínio e conservando as mais atrasadas relações, semicoloniais e semifeudais.

A categoria da *totalidade* se efetiva a partir da compreensão da sociedade brasileira e suas relações com o Estado capitalista. Essas relações são revestidas pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais de dominação pelo imperialismo e garante a dependência brasileira por meio do controle dos aparelhos do Estado. Dessa forma, podemos confirmar o “Brasil como um país semicolonial, oprimido pelo imperialismo [...] que sustenta as mais atrasadas relações [capitalistas] caracterizadas como semifeudais” (SOUZA, 2014, p. 31). O Estado brasileiro encontra-se sob as duas colunas que sustentam o capitalismo burocrático em um país, a semicolonialidade e a semifeudalidade, pois suas instituições políticas, que compõem o aparato estatal, são controladas por forças que estão a serviço das nações imperialistas. Além de essas nações manterem relações estreitas com as frações da classe dominante no poder do Estado (grande burguesia e latifundiários de novo e velho tipo). Essas características nos apontam para o fato de que o Estado brasileiro, em sua história, nunca dispôs de independência política para definir suas políticas públicas de forma autônoma, com base no interesse da grande maioria de sua população.

Ao longo do século XX, as nações imperialistas, com seu poder militar, político e econômico, sob a liderança dos EUA, criaram Organismos Internacionais para que funcionassem como instrumentos de imposição dos seus interesses, a exemplo do Banco

Mundial que tem papel central pois atua em diversas esferas, para além do campo econômico, intervém nos campos político e intelectual, bem como a UNESCO e a CEPAL. As classes dominantes no Estado brasileiro possuem vínculos estreitos com o imperialismo e ao se apoderarem do aparelho estatal tem suas ações pautadas por esses organismos internacionais, controlados pelas nações imperialistas.

Os organismos internacionais objetiva materializar uma nova ordem cultural nos países semicoloniais por meio da intervenção na educação, que passa a ter um lugar de destaque após o colapso do Estado de bem-estar social, com o desmonte dos direitos democráticos adquiridos, e retorno do Estado Mínimo, como resposta à crise geral de decomposição do capitalismo, buscando dar-lhe uma sobrevida.

Com a crise vem a necessidade da intensificação da exploração nos países dominados e a educação é meio pelo qual os organismos internacionais buscam amenizar a visibilidade dos impactos e diminuir a reação à esta exploração. As nações imperialistas complementam, assim, a dominação militar com a dominação ideológica, difundindo por seus organismos a retórica do auxílio humanitário, respaldado por princípios demagógicos de sustentabilidade, justiça e igualdade social e tendo como meta o combate à pobreza e a busca pela equidade e se concretizam prioritariamente na oferta da educação básica, visando, sobretudo, conter a luta de classes, manter as classes dominadas sob controle, 116repara-las para o trabalho cada vez mais precário. Dessa forma, justificam que a ausência de escolarização e a baixa aprendizagem é a causa do atraso e da pobreza e não a exploração capitalista. Assim, apontam para a necessidade da educação ser um instrumento tanto na preparação do trabalhador com competências e habilidades exigidas pelo mercado, mas também prevenir distúrbios sociais contestadores da ordem diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica.

Esses apontamentos nos conduzem a próxima categoria utilizada, a *contradição*, a partir dela compreendemos o caráter de classe expresso na educação das sociedades divididas hierarquicamente em classes sociais. A condição da classe dominante e sua submissão aos ditames do imperialismo para a educação através dos organismos internacionais, inviabilizam a criação de condições, na educação pública, para a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados desenvolvidos pela humanidade para as classes populares. Dessa forma, as propostas de democratização tanto do acesso ao ensino como seu foco na aprendizagem na educação brasileira revelaram-se contraditórias, pois a sociedade capitalista reconstrói as desigualdades sociais nas escolas, dividindo-as em escolas para as classes dominantes e escolas para as classes populares, refletindo as contradições principais da sociedade.

Compreender essa contradição, identificando o caráter de classe da educação, nos permitiu analisar os conteúdos das políticas educacionais no Brasil para o ensino médio, utilizando a categoria *ideologia*. Lênin (1974) já afirmara que a escola é ideológica, que dentro de uma sociedade dividida em classes sociais não se pode haver uma educação que não tenha um caráter de classe e dentro do capitalismo esta escola só serve aos interesses de parte muito pequena da população.

Toda a trajetória das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990 até os dias atuais, desde a publicação da LDBEN até a BNCC, nos apontam para a necessidade do imperialismo em administrar a pobreza, diante da intensificação da exploração como resposta para as crises cíclicas do capitalismo, a partir da centralidade de uma educação voltada para o crescimento e desenvolvimento econômico.

Desde então, diversas reformas foram implementadas nas concepções das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, com vias a atender a essa necessidade, fundamentadas no projeto educacional dos organismos internacionais. Esse projeto se apóia nas concepções da Teoria do Capital Humano, da Sociedade do Conhecimento, do Neoescolanovismo e Neotecnicismo, amparados no lema “aprender a aprender”, todos voltados a valorização do capital e reprodução da sociedade capitalista, através da negação dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade para as classes populares, a grande maioria da população.

O caminho que essas reformas educacionais têm trilhado, recorrendo a investimento em capital humano visando maior produtividade; precarização do ensino com foco em aprendizagens mínimas, com flexibilização e esvaziamento científico do currículo, sendo este substituído por habilidades socioemocionais e competências de caráter instrumental e pragmático; avaliação com foco em resultados de desempenho; responsabilização docente, inclusive com caráter punitivo; a intromissão do capital privado (privatização) que dá ênfase aos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, não objetiva o desenvolvimento humano em sua integralidade, não servem às massas trabalhadoras, às classes populares. Esse tipo de concepção ideológica, político-pedagógica está muito longe de atender as necessidades das classes populares, ao contrário, esse tipo de educação tem sido “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 2015, p. 205).

Nos países de capitalismo burocrático, como é o caso do Brasil, destacamos que desenvolve-se uma linha burocrática no campo ideológico que consiste no processo para moldar todo o povo na concepção e ideias políticas que o servem, sendo as políticas educacionais a expressão concentrada desta linha. Contrapondo-se a ela, temos o caminho democrático que

busca transformar a realidade do ensino público, sendo necessário para tanto destruir a educação dualista que opõe os que “pensam” e os que “fazem”, o trabalho intelectual do trabalho manual da educação burguesa. Devemos ter uma atitude marxista e travar lutas dentro da escola burguesa, transformando-a em trincheira da luta de classes, como uma estratégia para a construção da nova educação, da nova sociedade.

Em nosso país é necessário romper as amarras do imperialismo e as bases do capitalismo burocrático. É necessário lutar para transformar a realidade do ensino público, defender uma educação a serviço das classes populares, combinada com o trabalho produtivo, formando o ser humano na sua integralidade, isso é seguir o caminho democrático, é parte da revolução democrática.

As classes populares devem elevar sua consciência de classe para atuar ativamente na construção de possibilidades de uma nova escola, defender o ensino público e a serviço do povo, uma educação popular e científica, afinal, “num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens” (MARIÁTEGUI, 2010, p.127) e não por ditos pensadores representantes da ideologia burguesa e perversa do capital.

Diante de avançada crise econômica, política, moral e social, observamos o agravamento de todas as contradições fundamentais no mundo, uma agudização da luta de classes, um cenário crescente de reacionarização do Estado, mas que impulsiona ações cada vez maiores e mais consequentes de resistência popular em defesa dos direitos democráticos conquistados pelas classes populares.

No cenário político atual, com o governo Bolsonaro, temos acompanhado diversas reformas que estão dentro do projeto para salvaguardar o apodrecido capitalismo burocrático do Estado brasileiro, expresso na continuação do esfacelamento de todos os direitos democráticos de forma mais enfática. Na educação, temos visto os grandes cortes de verbas para conter, segundo o gerente de plantão, “a balbúrdia”, ou seja, onde professores e alunos estão empenhados em defender o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, a crescente censura e criminalização, desconsiderando o processo pedagógico e a formação crítica dos estudantes, impondo valores fascistas, concepções irracionais e obscurantistas. Essa é mais uma expressão da ameaça à liberdade democrática de ensino no país, que busca conter a ideologia comunista.

As classes dominantes continuam subestimando a resistência das classes populares. É preciso nos mobilizar de forma ampla, radical e consequente para a luta contra as políticas educacionais do imperialismo que estão sendo implementadas em nosso país, contra a

precarização e sucateamento do ensino público, contra as estrutura de classe do capitalismo burocrático, atrasado e semifeudal, que se expressão na educação. É necessário elevar a nossa consciência de classe e atuar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, democrática, científica e a serviço do nosso povo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMORIM, Franciel Coelho Luz de. **As políticas de educação no campo e o agronegócio frutícola: Implicações à formação escolar básica dos estudantes de Santana do Sobrado, Casa Nova -Ba**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. O toyotismo e as novas formas de acumulação do capital. In: **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial**. Washington: 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos Sumário executivo**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jul. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial**. 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote\\_SP.pdf?cid=EXT\\_BoletinES\\_W\\_EXT](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BoletinES_W_EXT). Acesso em: 29 jul. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017.
- BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas**. 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_227.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf). Acesso em: 12 dez. 2017.
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: das origens a 1889**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **Ensino médio integrado no Brasil: uma análise histórica**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_1004\\_ua.batista@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1004_ua.batista@gmail.com.pdf). Acesso em: 06 dez. 2018.
- BENITTES, Valeria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BLASCO, Carlos Miñana. **Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa en la gestión en América Latina**. Bogotá: 2002. Disponível em: <http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/PoliticaEdAL%20UN-IIPE.pdf> . Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 15/1998**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000<sup>a</sup>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio projeto escola jovem: síntese**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. 2004. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=C9E3A9F59D3FF289BDA772DC930895E5.proposicoesWeb1?codteor=546212&filename=LegislacaoCitada+-PL+3053/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C9E3A9F59D3FF289BDA772DC930895E5.proposicoesWeb1?codteor=546212&filename=LegislacaoCitada+-PL+3053/2008). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. 2007c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. 2008<sup>a</sup>. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009<sup>a</sup>. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1839-pec-dru-121109-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. 2009c. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. 2009d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013<sup>a</sup>.  
BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. 2013c. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_25110626\\_PORTARIA\\_N\\_1140\\_DE\\_22\\_DE\\_NOVEMBRO\\_D E\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_D E_2013.aspx). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017<sup>a</sup>. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 06 dez. 2018.

CARCANHOLO, Reinaldo A. A atual crise do capitalismo. In: **Crítica Marxista**. 2009, n. 29, p. 49-55.

CARVALHO, Albenzio Dias de. **O Revisionismo Albanês de Amazonas e sua crítica “demolidora” do Maoísmo**. Rio de Janeiro: Difusora Editora Gráfica, 2006.

CEPAL. **O novo cenário laboral latino-americano:** Regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2009.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad:** La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1990.

CEPAL; UNESCO. **Educación y Conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile: ONU, 1992.

CURY, M. Introdução. In: PERRAULT, G. (Org.). **O livro negro do capitalismo.** São Paulo: Record, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** Um tesouro a descobrir. UNESCO, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 – 40, set./ dez. 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e sociedade.** Campinas: v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. **O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais.** v. 29. N. 1. Florianópolis: Perspectiva, 2011, p. 69-96.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial:** redefinindo o papel da educação e do professor. v. 7. N. 12. Brasília: Linhas críticas, 2001.

FREITAS, Aliny Karla Alves de; CRUZ, Fatima Maria Leite. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:** formação continuada de professores e trabalho docente em análise. Recife: Revista de Administração Educacional, 2015, v. 1, n. 1, p 35-50.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista.** 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência.** 2018<sup>a</sup>. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **MEC: um estranho conceito de “currículo” (atualizado)**. 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Saeb 17: ajuste antecipado para a BNCC?** 2018c. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/09/05/saeb-17-ajuste-antecipado-para-a-bncc/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Trabalho Necessário, 2015, ano 13, n. 20.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. IN: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009, p. 17-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Trabalho Necessário, 2005, ano 3, n. 3.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. **Três críticas aos sete saberes necessários à educação do futuro**. V seminário de pesquisa em educação – Região Sul – V ANPED SUL, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2004/>. Acesso em: 20 set. 2016.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional**. Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica, 2016, ano V, n. 9.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUZMÁN, Abimael. **La problemática nacional: Discurso pronunciado en el Sindicato de Docentes de Huamanga**. Lima, Peru: 1974. Disponível em: <http://www.cedema.org/ver.php?id=621>. Acesso em: 1 nov. 2013.

HAVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 23 nov. 2018.

JUNIOR, Gilberto Nogara; D'AGOSTINI, Adriana. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? In: **Movimento-revista de educação**. n. 6. Niterói: 2017, p. 329-361.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas para final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2010: Superando a década perdida?** Campinas: Educação e Sociedade, 2010, v. 31. N. 112, p. 851-873.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Campinas: Educação e Sociedade, 2017, v. 38, n. 139, p. 331-354.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. Disponível em: [www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf). Acesso em: 22 ago. 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Obras escolhidas: em três tomos**. Lisboa: Edições Avante!, 1979. V. 1.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. In: **Trabalho e Educação**. v. 21. N. 2. Belo Horizonte: 2012, p. 73-91.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar; FERREIRA, Ana Paula Ribeiro; MACIEL, Samanta Lopes. **O público e o privado na educação profissional: um estudo sobre a execução do Pronatec na rede federal e no SENAI**. RBPPE, 2016, v. 32, n. 3, p. 871-885.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shirderlene Vieira de. Ensino Médio: trajetória histórica e dualidade educacional presente nas diferentes reformas. In: **Perspectiva**. V. 34. N. 2. Florianópolis: 2016, p. 555-581.

MAO TSETUNG. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático**. 2. Ed. Bolívia: Ediciones Alborada, 2008.

MAO TSETUNG. **Sobre a contradição**. 1937. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

- MAO TSETUNG. **Sobre a Prática**. 1937. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/07/pratica-ga.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre educação**. Seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARTÍN MARTÍN, Vítor O. **El papel del campesinado en la transformación del mundo actual**. Valencia: Baladre, 2007.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MENDES, Cláudio Lúcio; LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **Neoliberalismo, Capital Humano e Currículo**. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4067.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 19. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.
- MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação: a relação entre educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990-2014)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- MOCLATE. **BNCC e ‘Reforma’ do Ensino Médio: duas faces do mesmo desmonte**. 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-216/9564-bncc-e-reforma-do-ensino-medio-duas-faces-do-mesmo-desmonte>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Campinas: Educação e Sociedade, 2017, v. 38, n. 139, p. 355-372.
- NÚCLEO DE ESTUDOS DO MARXISMO-LENINISMO-MAOÍSMO. **A CARTA CHINESA: A grande batalha ideológica que o Brasil não viu**. Belo Horizonte: Terra Editora Gráfica, 2013.
- OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. In: **Revista Iberoamericana de Educação**. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Oliveira.PDF>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa Educação para Todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira: uma análise onto-crítica**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016.

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

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades: relações educacionais entre Brasil e OCDE**. 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT05\\_1081.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1081.pdf). Acesso em: 12 dez. 2017.

PIRES, Emilia Cristine. **O desvelamento do Movimento Todos pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich et al. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PREDOLIM, Claudimara cassoli Bortoloto. **A noção de desenvolvimento da CEPAL nas reformas do ensino médio no Brasil na década de 1990**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Cascavel, 2011.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e reprodução do Capital**. Trabalho Necessário, 2009, ano 7, n. 9.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. *Holos*, 2016, ano 32, n. 6.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. *Revista Brasileira de Educação*, 2012, v. 17, n. 50, p. 283-493.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 E 2014: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o**

rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Maria Aline da. **Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos!** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SANTOS, Maria Luzia Ferreira. **O PDE e o gerenciamento das escolas da rede pública de Porto Velho-RO**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

SANTOS, Oder José dos. **Reestruturação capitalista: educação e escola**. Belo Horizonte: Trabalho & Educação, 2004, v. 13. N. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História as ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.) et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VI SEMINÁRIO DE CAPITALISMO BUROCRÁTICO. 2016, Rio de Janeiro. **El imperialismo hoy, un homenaje al centenario de la obra de Lenin: el imperialismo fase superior del capitalismo**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://viseminariointernacionalcapitalismoburocratico.wordpress.com/2017/01/21/el-imperialismo-hoy-un-homenaje-al-centenario-de-la-obra-de-lenin-el-imperialismo-fase-superior-del-capitalismo/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias**. Revista Brasileira de Educação, 2014, v. 19 n. 58.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Política Educacional Brasileira: uma análise a partir das categorias Imperialismo e Capitalismo Burocrático**. Curitiba: 2014. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/656.pdf>. Acesso em: 14 jan 2015.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação no campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda; ROCHA, Neidiele Bratlieri da; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Privatização e precarização do ensino médio em Rondônia. In: **Revista Retratos da Escola**. v. 12. N. 22. Brasília: 2018, p. 115-127.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: 2002.

UNESCO. **Declaração de Incheon** Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 29 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar: Consed, Ação Educativa, Unesco, 2001.

VIAMONTE, Perola Fatima Velente Simpson. **Ensino profissionalizante e ensino médio**: novas análises a partir da LDB 9394/96. Viçosa: Educação em Perspectiva, 2011, v. 2, n. 1, p. 28-57.

ZDEBSKI, Ana Paula; CORSO, Angela Maria. **O ensino médio no Brasil**: um estudo sobre as novas diretrizes curriculares nacionais. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22041\\_10732.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22041_10732.pdf). Acesso em: 29 jul. 2019.

## APÊNDICE A – QUADRO DOCUMENTAL

### QUADRO DOCUMENTAL

#### Documentos dos Organismos Internacionais Resultados: 9

	Ano	Tipo	Título	Link/Resumo
1.	1990	Declaração – Diretrizes dos organismos internacionais	<b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos</b>	<p><a href="https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm">https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm</a></p> <p>Durante a década de 80, muitos países menos desenvolvidos não conseguiram avançar na expansão da educação básica, fazendo com que milhões de seres humanos continuassem na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos, devido um quadro sóbrio de problemas (ex: o aumento da dívida de muitos países; a ameaça de estagnação e decadência econômicas; o rápido aumento da população; as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas; a guerra; a ocupação; as lutas civis; a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente) que atropelam esforços no sentido de satisfazer as necessidades de escolarização básica para significativas parcelas da população. Em outros países, industrializados, os cortes dos gastos públicos contribuíram para a deterioração da educação. O novo</p>

			<p>século traz esperanças e possibilidades, pois temos hoje uma maior cooperação entre as nações; valiosas realizações culturais e científicas; a amplitude do volume de informações disponíveis, com efeito multiplicador, importante para a sobrevivência das pessoas, sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender, avançamos em nossa capacidade de comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável.</p> <p><b>Objetivos</b></p> <p>Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.  Uma visão abrangente e um compromisso renovado</p> <p>Artigo2: Expandir o enfoque;</p> <p>Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;</p> <p>Artigo 4: Concentrar a atenção na aprendizagem;</p> <p>Artigo 5: Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;</p> <p>Artigo 6: Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;</p> <p>Artigo 7: Fortalecer as alianças;</p> <p><b>Requisitos</b></p> <p>Artigo 8: Desenvolver uma política contextualizada de apoio;</p>
--	--	--	---

				<p>Artigo 9: Mobilizar os recursos;  Artigo 10: Fortalecer a solidariedade internacional.</p>
2.	1992	Diretrizes dos organismos internacionais	<p><b>Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad</b></p>	<p><a href="https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/1/S9250755_es.pdf">https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/1/S9250755_es.pdf</a></p> <p>En su propuesta titulada Transformación productiva con equidad, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sostuvo una idea central, en torno a la cual se articularon las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social. En la propuesta se deja en claro la diferencia que separa una competitividad internacional que permite elevar el nivel de vida de la población mediante el aumento de la productividad, y otra forma de competitividad que se apoya en la depredación de los recursos naturales y en la reducción de las remuneraciones reales. En el caso de la primera, es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre competitividad y sustentabilidad social, y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social. En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el</p>

				<p>fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos. En este último ámbito, los rezagos en el eje educación-conocimiento comprometen posibles avances en otros aspectos de la incorporación y difusión del progreso técnico. El presente documento es un primer intento de esbozar lineamientos para la acción en el ámbito de las políticas e instituciones que pueden favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo, tomando en cuenta las condiciones existentes en el decenio de 1990.</p>
3.	1996	Diretrizes dos organismos internacionais	<p><b>Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial</b></p>	<p><a href="http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf">http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf</a></p> <p>A educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. É essencial para a ordem cívica e a cidadania e para o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza. A educação é também essencial para a cultural; é o principal instrumento de divulgação dos logros da civilização humana. Esses múltiplos propósitos da educação fazem que seja um aspecto fundamental da política pública em todos os países. Esse trabalho se concentra no sistema de</p>

				educação formal e no papel que podem desempenhar os governos mediante a aplicação de políticas financeiras e administrativas racionais que estimulem a expansão do setor privado e a melhora do funcionamento das instituições públicas.
4.	2000	Diretrizes dos organismos internacionais	<b>Educação para todos: o compromisso de Dakar</b>	<p><a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509</a></p> <p>Avaliação dos progressos alcançados após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”.</p>
5.	2009	Diretrizes dos organismos internacionais	<b>O novo cenário laboral Latino-americano: Regulação, proteção e políticas ativas Nos mercados de trabalho</b>	<p><a href="https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3735/1/S2009302_pt.pdf">https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3735/1/S2009302_pt.pdf</a></p> <p>A geração de emprego continua sendo um imperativo da política econômica, posto que o bem-estar das famílias depende de sua quantidade e qualidade. No entanto, o crescimento econômico não é o único que incide na quantidade e na qualidade do emprego. Os três pilares da institucionalidade trabalhista, isto é, as regulações das relações individuais e coletivas de trabalho, a proteção contra o desemprego e as políticas ativas do mercado de trabalho, também desempenham um papel fundamental, dado que influem na dinâmica e nas características da oferta de trabalho, na quantidade e qualidade</p>

				<p>dos postos de trabalho gerados e na eficiência dos processos de busca de emprego e contratação, assim como nas condições e perspectivas das pessoas que ficam sem emprego. Cabe perguntar se os três pilares da institucionalidade trabalhista na atualidade favorecem um aumento contínuo da produtividade e contribuem para um funcionamento eficiente do mercado de trabalho. Durante as últimas décadas foram feitos esforços para aperfeiçoar a institucionalidade trabalhista dos países latino-americanos mediante reformas que refletem os diversos pontos de vista a esse respeito. Tomaram-se medidas dirigidas, em alguns casos, a aumentar sua eficiência, insistindo na conveniência de contar com mercados de trabalho mais flexíveis, ou orientadas a melhorar os direitos dos trabalhadores e a proteção dos mais vulneráveis; também se combinaram diversos instrumentos para melhorar a eficiência e a equidade simultaneamente. Apesar da obtenção de certos avanços, não existem processos para integrar a institucionalidade trabalhista numa estratégia de desenvolvimento de longo prazo, isto é, num projeto de crescimento sustentável, baseado na incorporação crescente de inovações e recursos humanos cada vez mais qualificados. Neste contexto, analisa-se o conceito de flexigurança, que combina mercados de trabalho flexíveis, elevados níveis de proteção contra o desemprego e políticas ativas do mercado de trabalho orientadas a</p>
--	--	--	--	---

				<p>facilitar uma reinserção laboral eficiente e em condições favoráveis para o trabalhador. Além disso, combina-se com uma estratégia de crescimento econômico que conta com uma força de trabalho cada vez mais qualificada, pois incorpora um componente de capacitação permanente. Obviamente, este conceito, orientação central da política trabalhista da União Europeia, não pode ser aplicado de maneira idêntica na América Latina, mas as lições que oferece podem ser úteis para a região, entre elas: a necessidade de adaptar a institucionalidade trabalhista a um contexto econômico e social mais dinâmico e volátil, a importância de levar a cabo reformas negociadas para que esta institucionalidade seja sustentável no tempo, e a conveniência de contar com uma visão integrada dos diferentes componentes de uma institucionalidade trabalhista coerentemente integrada numa estratégia de desenvolvimento de longo prazo.</p>
6.	2010	Diretrizes dos organismos internacionais	<b>Educação um tesouro a descobrir</b>	<p><a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf</a></p> <p>Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI afirma sua fé no papel essencial da</p>

				<p>educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras. No final de um século marcado pelo tumulto e pela violência, assim como pelo progresso econômico e científico – aliás, desigualmente distribuído – e no alvorecer de um novo século, cuja perspectiva é alimentada por um misto de angústia e de esperança, é imperativo que todos aqueles que estejam investidos de responsabilidade prestem atenção aos fins e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educacionais um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e dos savoir-faire – e talvez, sobretudo – um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações. Os membros da Comissão adotaram, claramente, essa perspectiva e pretenderam sublinhar, apoiados em argumentos convincentes, o papel central da UNESCO, em acordo perfeito com as ideias que presidiram sua fundação, respaldadas na esperança de um mundo melhor à medida que sabe respeitar os direitos humanos, colocar em prática a compreensão mútua e transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de</p>
--	--	--	--	--

				<p>promoção do gênero humano. Para a Comissão, a tarefa, em particular, de superar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, assim como de empreender análises e tirar conclusões válidas para todos, apresentava-se como algo, sem dúvida, impossível. Apesar disso, a Comissão esforçou-se por elaborar suas reflexões em um quadro prospectivo, dominado pela globalização, por selecionar as questões pertinentes que assediam qualquer ser humano, e por traçar algumas orientações válidas no plano nacional e mundial.</p>
7.	2011	Diretrizes dos organismos internacionais	<p><b>Estratégia 2020 para a educação: Aprendizagem para todos</b></p>	<p><a href="http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf">http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf</a></p> <p>Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os</p>

				<p>jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito. É por isto que a nossa Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir</p>
--	--	--	--	--

				<p>antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. Esta estratégia reflete as melhores percepções e conhecimentos sobre o que funciona na Educação, a partir de consultas de âmbito mundial aos governos, professores, estudantes, pais, sociedade civil e parceiros no desenvolvimento em mais de 100 países.</p>
8.	2015	Diretrizes dos organismos internacionais	<p><b>Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.</b></p>	<p><a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por</a></p> <p>Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na</p>

				<p>inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.</p>
9.	2017	<p>Diretrizes dos organismos internacionais (Relatório)</p>	<p><b>Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da educação pública.</b></p> <p><b>IN: Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil</b></p>	<p><a href="http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf">http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf</a></p> <p>As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e em razões aluno-professor ineficientes. Para municípios mais ricos a eficiência é ainda mais baixa dada a transição demográfica mais acelerada, o que resulta em uma redução mais rápida do número de alunos na rede pública. A obrigatoriedade constitucional de se gastar 25 por cento</p>

				<p>das receitas tributárias em educação contribui para que tais municípios aumentem os gastos por aluno de forma mais acelerada. Esse gasto adicional nem sempre se traduz em maior aprendizado, o gera ineficiências. Além de uma razão aluno-professor relativamente baixa, o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. Todos esses fatores levam a ineficiências significativas. Se todos os municípios e estados fossem capazes de emular as redes escolares mais eficientes, seria possível melhorar o desempenho (em termos de níveis de aprovação e rendimento estudantil) em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio, mantendo o mesmo nível de despesas públicas. Em vez disso, o Brasil está gastando 62% mais do que precisaria para atingir o desempenho atualmente observado em escolas públicas, o que corresponde a quase 1% do PIB. Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o ensino superior.</p>
--	--	--	--	---

--	--	--	--	--

## Documentos Nacionais

Resultados: 24

	Ano	Tipo	Título	Link/Resumo
1.	1996	Lei	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm</a></p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, instituindo os princípios e fins da educação, bem como sua forma de organização, que acontece em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cabendo a União a coordenação da Política Nacional de Educação. Institui ainda os níveis e modalidades de educação, bem como os recursos financeiros.</p>
2.	1996	Emenda Constitucional	<b>Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996</b>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf</a></p> <p>Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.</p>

3.	1997	Decreto	<b>Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997</b>	<p><a href="http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf">http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf</a></p> <p>Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>
4.	1998	Parecer	<b>Parecer CNE/CEB 15/1998</b>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf</a></p> <p>O documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.</p>
5.	2000	Documento Normativo	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio</b>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf</a></p> <p>O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos</p>

				<p>jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los.</p>
6.	2000	Programa	<p><b>Programa de melhoria e expansão do ensino médio projeto escola jovem</b></p>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf</a></p> <p>Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social.</p>

<b>7.</b>	2001	Lei	<b>Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001</b>	<a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf</a> Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
<b>8.</b>	2004	Decreto	<b>Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004</b>	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf</a> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
<b>9.</b>	2007	Decreto	<b>Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007</b>	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm</a> Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
<b>10.</b>	2008	Lei	<b>Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008</b>	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm</a>

				<p>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</p> <p>(Vide Decreto nº 7.022, de 2009 - <a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7022-2-dezembro-2009-595649-publicacaooriginal-119317-pe.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-7022-2-dezembro-2009-595649-publicacaooriginal-119317-pe.html</a>)</p>
<b>11.</b>	2009	Emenda Constitucional	<b>Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm</a></p> <p>Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.</p>

12.	2009	Portaria	<b>Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009</b>	<p><a href="http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf">http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf</a></p> <p>Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.</p>
13.	2009	Portaria	<b>Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009</b>	<p><a href="http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf">http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf</a></p> <p>Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Constituem objetivos do Enem:</p> <p>I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;</p>

				<p>II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;</p> <p>III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;</p> <p>IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;</p> <p>V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio;</p> <p>VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.</p>
<b>14.</b>	2009	Lei	<b>Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm</a></p> <p>Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.</p>

15.	2011	Lei	<b>Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm</a></p> <p>Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.</p>
16.	2012	Documento Normativo	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</b>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&amp;Itemid=30192</a></p> <p>A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo,</p>

				<p>a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.</p>
17.	2013	Portaria	<p><b>Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013</b></p>	<p><a href="http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx">http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx</a></p> <p>Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e</p>

				define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.
18.	2014	Lei	<b>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm</a></p> <p>Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p>
19.	2015	Projeto	<b>Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional</b>	<p><a href="https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf">https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf</a></p> <p><a href="https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educacao.pdf">https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educacao.pdf</a></p> <p>Este documento, proposta preliminar para discussão, apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. O documento divide-se em duas partes. A primeira parte -- A TAREFA -- esboça o ideário do projeto. A segunda parte -- INICIATIVAS -- elenca conjunto de ações que, executadas em ordem sucessiva, começariam a dar realidade ao ideário.</p>

<b>20.</b>	2016	Emenda Constitucional	<b>Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016</b>	<p><a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm</a></p> <p>Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.</p>
<b>21.</b>	2017	Lei	<b>Lei nº 13.415 – Reforma do Ensino Médio no Brasil</b>	<p><a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html</a></p> <p>Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p>
<b>22.</b>	2017	Portaria	<b>Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro</b>	<p><a href="http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file">http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file</a></p>

			<b>de 2017</b>	Institui a resolução da BNCC.
<b>23.</b>	2018	Documento Normativo	<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	<p><a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/</a></p> <p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras</p>

				<p>políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, afirma-se esperar que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania.</p>
<b>24.</b>	2018	Resolução	<b>Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018</b>	<p><a href="http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622">http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622</a></p> <p>Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>

