

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CECILIA CARMANINI DE MELLO

**AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM
O BID (2003-2016)**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2020

CECILIA CARMANINI DE MELLO

**AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM
O BID (2003-2016)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joana D'Arc Germano Hollerbach

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2020

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

M527p
2020 Mello, Cecília Carmanini de, 1994-
As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações
com o BID (2003-2016) / Cecília Carmanini de Mello. – Viçosa,
MG, 2020.
141 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.120-128.

1. Ensino Médio. 2. Banco Interamericano de
Desenvolvimento. 3. Educação. 4. Política pública. 5. Educação
básica. 6. Escolas Públicas. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 373.81

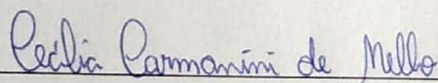
CECILIA CARMANINI DE MELLO

**AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM
O BID (2003-2016)**

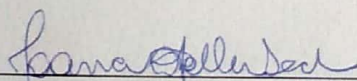
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 28 de fevereiro de 2020

Assentimento:



Cecilia Carmanini de Mello
Autora



Joana D'Arc Germano Hollerbach
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação só foi possível porque tenho pessoas maravilhosas em minha vida, as quais sempre me acolheram e me ajudaram no processo.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof^a. Joana D'Arc, sem ela talvez eu não tivesse feito o Mestrado. Quando, há quatro anos, cursei uma disciplina com ela, o meu caminho começou a mudar e abri os olhos para os estudos voltados à Educação. Joana, além de uma excelente professora e orientadora, é um ser humano iluminado. Nesses dois anos de caminhada juntas pela Pós-Graduação, ela nunca deixou de me apoiar, incentivar e acolher quando eu começava a me desesperar. Eu tive a sorte de ter uma pessoa que me orientava pelo mundo acadêmico e para além dele. Uma orientadora que lia e corrigia meus textos, me emprestava livros, me levava para almoçar e para os Congressos da vida. Mais do que uma orientadora, agora tenho uma amiga e uma inspiração de luta pois, Joana, além de tudo que já escrevi, é uma militante incansável por um mundo justo e solidário para todos.

Agradeço aos meus pais, Dalva e Orlando por terem me trazido ao mundo e me ensinado a viver nele, terem me encorajando a lutar e manter minhas convicções. Ao meu irmão, Pedro, que nunca me deixa só. À minha vó Mirtinha, Sol da minha vida, que mesmo longe continua a me iluminar, eu sinto. À minha vó Miraci, que me deixou no processo, mas sempre apoiou as minhas escolhas e, especialmente, a minha independência.

Às minhas tias, tios, primas, primos e afilhadas por estarem sempre comigo.

Às minhas amigas maravilhosas que sempre me deram força e alegraram meus dias. Em especial, à Carol, que mora comigo há tanto tempo que já deixamos de contar, à Ana Clara, que comemorou comigo cada página escrita na cozinha de casa. À Marcella, Luana e Tuane pela presença de sempre. À Iolanda, que passava ao mesmo tempo que eu as dores e as delícias da Pós-Graduação.

Ao Renan, que esteve comigo desde que começamos a fazer planos para o Mestrado, estudando para o Processo Seletivo, fazendo as disciplinas e escrevendo as primeiras linhas. Além de organizar a minha vida corrigindo planos de aula e currículos para concursos. Sem ele de mãos dadas comigo durante esses dois anos, algumas coisas teriam ficado pelo caminho.

Agradeço ao Igor pelos planos de viagem pela América Latina que me faziam sonhar acordada e me motivaram a terminar essa Dissertação e ir mais além.

Às amigas que fiz no Mestrado e que tornaram o processo mais leve com os almoços no RU e os vários cafés da resistência, Jéssica, Júlia, Pedro e Jamille com quem eu dividia a “nossa sala” e ainda trouxe a melhor surpresinha de todas: Alice.

Não posso deixar de agradecer à Rayane, que tantas vezes esteve comigo na “nossa sala” e que tanto ajudou para que essa pesquisa fosse concluída.

À Comissão Organizadora do I Congresso Mineiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação – COMEPE, que apesar de todo o trabalho foi uma experiência muito enriquecedora e muito divertida. Obrigada Samira, Ney, Paulo, Jéssica, Dani, Marisa, Júlia, Monalisa e Silvana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, por me dar tantas oportunidades de crescimento e aprendizado. Agradeço também à Mayara e à Naiany, por serem tão solícitas e gentis.

Alguns momentos foram de cansaço, mas o aprendizado e as alegrias compensaram tudo.

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

Obrigada!

“Os pretextos invocados ofendem a inteligência, as intenções reais incendeiam a indignação.”

(GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. 6ª Reimpressão. Porto Alegre,

RS: L&PM, 2015, p. 23).

RESUMO

MELLO, Cecilia Carmanini de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2020. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. Orientadora: Joana D'Arc Germano Hollerbach.

O objetivo desse estudo é analisar a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas políticas para o Ensino Médio no Brasil entre 2003 e 2016, estendemos a análise até 2017 pela consolidação da Reforma do Ensino Médio em Lei no referido ano. Para tanto, efetuamos um levantamento da produção acadêmica que trata sobre o BID e o Ensino Médio no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em seguida, buscamos compreender as recomendações do BID para os países latino-americanos no contexto do ajuste neoliberal e as recomendações específicas para o Ensino Médio. Por fim, comparamos as recomendações encontradas nos documentos com as políticas públicas brasileiras – o Programa Ensino Médio Inovador, com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma Reforma do Ensino Médio, com a Lei 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio. O referencial teórico e metodológico que orientou a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético. Analisamos os documentos “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)” e “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” por meio de quatro categorias: Responsabilidade Profissional, Avaliação, Formação Docente e Financiamento. A partir das análises, comparamos com o que foi proposto nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016, com o Projeto de Lei nº. 6.840/2013 e com a Lei nº. 13.415/2017. A partir dessa pesquisa percebemos que o BID e as políticas educacionais brasileiras têm em comum as ações fragmentadas que não levam em conta a realidade dos alunos, professores e demais trabalhadores da educação. Isto é, elas defendem a flexibilização curricular que aligeira a formação dos estudantes, pautadas em avaliações padronizadas que se tornam parâmetros para elaboração de currículos, metodologia e financiamento. O professor, como figura central no processo de implementação dessas políticas, recebe atenção no que diz respeito às demandas. Porém, suas condições de trabalho e salário são ignoradas. A partir de nossos estudos, concluímos que há coerência entre o que o BID e o que as políticas educacionais analisadas nessa pesquisa propõem para o Ensino Médio. Além disso, também constatamos que, apesar de alguns avanços nas políticas, tivemos também retrocessos e continuidades com o que já vinha sendo proposto desde a década de 1990, a respeito do financiamento, das avaliações externas e da dualidade histórica da educação brasileira, em detrimento de uma educação pública, gratuita,

para todos, de qualidade socialmente referenciada e que contribua para a emancipação dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Ensino Médio. BID. Políticas para a Educação Básica. Escola Pública. Ensino Secundário.

ABSTRACT

MELLO, Cecilia Carmanini de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2020. **The Policies to Brazilian High School and its Relation with the IDB (2003-2016)**. Adviser: Joana D’Arc Germano Hollerbach.

The main objective of this study is to analyze the influence of the Inter-American Development Bank (IDB) in the policies for the High School in Brazil between 2003 and 2016, we have extended the analysis to 2017 due to the consolidation of High School Reform implemented by law that year. Therefore, we carried out a survey of academic production that deals with the IDB and High School in the Catalogue of Theses and Dissertations provided by CAPES. Next, we sought out to understand the IDB recommendations for the Latin American countries in the context of neoliberal adjustment and the specific recommendations for High School. Finally, we compared the recommendations founded in the documents with the Brazilian public policies – the Innovative High School Programme, with the Bill no. 6.840/2013, which proposed a Brazilian High School Reform, with Law 13.415/2017 that implemented the Brazilian High School Reform. The theoretical and methodological framework that guided the research was the historical-dialectical materialism. We analyzed the documents “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones” (1995-2012) and “Best Practices in High Schools in Brazil” through four categories: Professional Responsibility, Evaluation, Teacher Training and Financing. Through this analysis, we compared with that was proposed in the guiding documents of the Innovative High School Program of 2009, 2011, 2013, 2014 and 2016, with Bill no. 6.840/2013 and Law no. 13.415/2017. Through this research we noticed that the IDB and the Brazilian educational policies has in common the fragmented actions that do not take into account the reality of students, teachers and other education workers. In other words, they defend the curricular flexibility that encourages the training of students, based on assessments that become parameters for curriculum design, methodology and funding. The teacher, as main figure in the implementation process of these policies receives attention regarding the demands. However, their working and salary conditions are ignored. We concluded that there is coherence between what IDB and the education policies analyzed in this research proposed for High School. Besides that, we also found that, despite some advances in policies, we had setbacks and continuities with what was already being proposed since 1990 about financing, external evaluations and the historical duality of Brazilian education, to the detriment of integral High School, to the detriment of a public education, free for all, of socially referenced quality and that contributes to the emancipation of young Brazilians.

Keywords: High School. IDB. Policies for Basic Education. Public School. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da articulação entre as características recorrentes das práticas docentes no Ensino Médio dos diferentes Estados investigados.....	70
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)”	29
Gráfico 2 – Censo Escolar 2019.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações encontradas no Catálogo da CAPES que continham “Banco Interamericano de Desenvolvimento” como palavra-chave.....	24
Quadro 2 - Fatores que incidem sobre a efetividade da escola.....	56
Quadro 3 – Níveis e modalidades da educação latino-americana e caribenha apontados pelo BID.....	58

LISTA DE SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Alca - Área de Livre Comércio das Américas
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CIC – Campo de Integração Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais
EC – Emenda Constitucional
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDE - Investimento Direto Estrangeiro
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JK - Juscelino Kubitschek
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP – Medida Provisória
OEA - Organização dos Estados Americanos
OVE - Oficina de Evaluación y Supervisión
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Projeto de Lei

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

Promed - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Prouni – Programa Universidade para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificado

Spaee - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TPE - Todos pela Educação

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos encontrados no repositório do BID sobre o Ensino Médio.....	53
Tabela 2 – Recursos destinados às escolas de acordo com as matrículas no Ensino Médio.....	98
Tabela 3 – Recursos destinados às escolas de acordo com as matrículas e jornadas diárias de Ensino Médio.....	99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I - IDENTIFICANDO O CAMPO DE PESQUISA: A BUSCA POR INTERLOCUÇÃO.....	22
1.1 Compreendendo o campo de estudo: o que dizem as pesquisas sobre o BID.....	24
1.2 A produção sobre o Ensino Médio: a busca por lacunas no Banco de Teses da CAPES.....	30
CAPÍTULO II - O BID: RADIOGRAFIA DE UM OPERADOR DO CAPITAL	35
2.1 Breve História do BID.....	40
2.2 O BID e suas recomendações para o Ensino Médio: esforços para a manutenção da ordem.....	50
2.2.1 Responsabilidade Profissional.....	68
2.2.2 Avaliação.....	74
2.2.3 Formação Docente.....	77
2.2.4 Financiamento.....	82
CAPÍTULO III - POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS APROXIMAÇÕES COM O BID: ASSIMILAÇÃO, INCORPORAÇÃO E ARRANJOS COM O CAPITAL.....	89
3.1 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).....	92
3.2 Projeto de Lei nº. 6.840/2013.....	104
3.3 A Reforma do Ensino Médio	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
APÊNDICES.....	129

APRESENTAÇÃO

A minha chegada ao mestrado e o processo de escrita desta dissertação estão diretamente ligados a uma disciplina optativa que fiz quando cursava o bacharelado em História. Naquela época, eu já era licenciada, mas seguia na outra modalidade do curso. Na disciplina EDU 242 – Educação, Métodos, Ideologia e Política, ministrada pela Professora Joana, que agora é minha orientadora, tomei contato com o marxismo e comecei a compreender melhor o mundo.

Cursei EDU 242 em 2016, quando foi consumado o golpe parlamentar que depôs a ex-presidenta eleita Dilma Rousseff. O governo do ex-presidente Michel Temer, que a substituiu, colocou em curso a Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória 746 e a Proposta de Emenda Constitucional 55¹. A resistência a esses atos e decisões se fez em protestos pelo país e em ocupações de escolas de Educação Básica e de universidades, sendo uma delas a UFV. Tantos acontecimentos foram se conectando ao que eu lia na disciplina e ao que discutíamos, que as relações e objetivos por trás das ações engendradas ganhavam cada vez mais sentido.

No ano seguinte, em 2017, tive meu primeiro emprego como professora da Educação Básica, em uma escola privada, numa cidade da Zona da Mata mineira. Na ocasião, ministrei aulas de História da Arte, para o Ensino Fundamental, Filosofia, para o Ensino Médio e História, para os dois seguimentos. O contato com a sala de aula, com alunos, gestores e com os colegas professores me fez enxergar as coisas de uma nova perspectiva, diferente da que eu tinha até então, como ex-aluna do Ensino Médio público. O trabalho me fez questionar o currículo, o número de aulas, as formas de avaliação e as condições de trabalho que eu tinha, com um contrato de estagiária, mas que me exigia o trabalho de professora, e me pagava muito abaixo do que prevê a legislação - salário esse que não atendia sequer minhas necessidades mais básicas. Minha sobrevivência fora de casa só era possível com a ajuda financeira da minha família.

A esse contexto somou-se a minha experiência como ex-aluna de Ensino Médio de escola pública, em um período que havia merenda somente para os estudantes do Ensino Fundamental; e o fato de que os livros didáticos desse segmento ainda não eram parte do Programa Nacional do Livro Didático, e, portanto, não eram encaminhados gratuitamente aos estudantes do Ensino Médio. Assim, as discussões proporcionadas pela disciplina EDU 242 – especialmente dois textos do professor Paolo Nosella (2011, 2015), que discutem o sentido e a

¹ A PEC 55, aprovada como Emenda Constitucional 95/2016, estabelece que as despesas e investimentos da União tenham o mesmo orçamento do ano anterior, corrigido de acordo com a inflação. Estabeleceu também o congelamento dos investimentos em Saúde e Educação por 20 anos.

identidade do Ensino Médio, aumentaram meu interesse por essa etapa da Educação Básica. Disso resultou o trabalho para a conclusão da disciplina EDU 242, sobre as ocupações das escolas no estado de São Paulo, em 2015, contra a reorganização proposta pelo governador Geraldo Alckmin para o Ensino Médio, apresentado posteriormente no I Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo.

Dando sequência aos estudos sobre o Ensino Médio, outras pesquisas me levaram a buscar entender o papel do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) - órgãos financeiros internacionais que atuam com proposições e orientações aos países periféricos do sistema capitalista, em diversas áreas como Economia, Saúde, Meio Ambiente e Educação.

Ao perceber a presença de atores de outros campos, além da Educação, na proposição e discussão de políticas no contexto das mobilizações em defesa do Ensino Médio em 2016, identifiquei um campo de estudos que poderia ampliar minha compreensão das políticas e dos seus agentes. Assim, defini meu campo de pesquisa: o BID e suas influências nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos compreender o Ensino Médio como parte da Educação Básica, e como se equacionam as relações entre as políticas educacionais no período de 2003 a 2016 e as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a educação nos países latino-americanos, especialmente para o Brasil. Devido à Reforma do Ensino Médio ter sido convertida em Lei em fevereiro de 2017, nossa análise se estende de 2003 a 2017.

Partindo da problemática destacada por Oliveira (2017), qual seja, a presença ostensiva, nas audiências públicas da reforma do Ensino Médio de 2017, de instituições que não têm origem no campo educacional, mas que, agora, comandam este setor, identificamos a necessidade de entender as relações que se estabelecem entre os agentes internacionais do capital nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, num primeiro momento, intencionamos analisar os documentos do Banco Mundial (BM). Entretanto, no documento Estratégia de Assistência ao País (2004-2007), publicado pelo BM, foi explicitado que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é a instituição que orienta e direciona projetos para o ensino secundário² na América Latina.

A partir disso, foi feita uma pesquisa no *site* do BID, buscando identificar documentos de 2003 a 2016 que tratassem de recomendações para a Educação. Assim, nosso objetivo foi redefinido e consistiu em analisar as políticas educacionais para o Ensino Médio, em âmbito federal, e suas relações com as recomendações do BID. Nosso recorte temporal inicial compreendia o período de 2003, ano que tomou posse o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a 2016, quando veio a público a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746, de 2016, na gestão do ex-presidente Michel Temer, que chegou ao cargo após a deposição da ex-presidenta Dilma Rousseff. Esse limite foi estendido a 2017, ano de promulgação da Lei 13.415/2017, que impôs definitivamente a Reforma do Ensino Médio.

Assim, tivemos como objetivo geral da pesquisa analisar a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas políticas para o Ensino Médio no Brasil, entre 2003 e 2016. Como objetivos específicos, tínhamos: efetuar levantamento da produção acadêmica que trata sobre o BID e o Ensino Médio no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; compreender as recomendações do BID para os países latino-americanos no contexto do ajuste neoliberal e as recomendações específicas para o Ensino Médio; comparar as recomendações encontradas nos documentos com as políticas públicas brasileiras – o Programa

²Essa nomenclatura diverge na América Latina e é melhor explicada pelo quadro da página 57.

Ensino Médio Inovador, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma Reforma do Ensino Médio; a Lei 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, antes de adentrarmos na pesquisa propriamente dita, cabe salientar os limites encontrados. O tempo do mestrado, dois anos, é muito curto para uma pesquisa que requer muito fôlego. O primeiro ano é basicamente dedicado ao cumprimento da carga horária de disciplinas que demandam leituras, seminários e trabalhos, o que devemos fazer enquanto preparamos o projeto para aprovação e ainda nos apropriamos do campo de pesquisa. Somente no segundo ano temos tempo para nos dedicar à pesquisa propriamente dita, fazendo as leituras que dialogam com nosso trabalho, buscando fontes e, por fim, colocando em exercício a escrita da dissertação. Este é, portanto, um período muito curto de tempo, que ocasiona uma formação aligeirada, repetindo um problema que acontece desde a Educação Básica.

Apesar de contarmos com certa autonomia, os programas de pós-graduação estão subordinados ao sistema de avaliação da Capes, que estabelece o prazo de dois anos e postula outras metas para que o programa alcance uma nota melhor e, assim, tenha mais recursos. O não cumprimento dos prazos e exigências da Capes fragiliza o programa.

Algumas exigências como publicação de trabalhos e participação em eventos demandam tempo e dinheiro, ambos escassos, haja vista o pequeno número de bolsas de que dispõe o nosso Programa³. Logo, o que se pode perceber é que há uma contradição entre os recursos financeiros à nossa disposição e as cobranças a que estamos sujeitos. Nesse âmbito, a precarização da nossa formação implica em pesquisas com desenvolvimento mais tímido perante o potencial de nossos objetos de estudo.

Nesse contexto, nosso percurso metodológico consistiu em análise documental, amparada no materialismo histórico dialético. Analisamos os documentos “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” e “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”. Analisamos também o Programa Ensino Médio Inovador; o Projeto de Lei nº 6840/2013, que propunha uma Reforma do Ensino Médio; e a Lei 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio.

Mesmo diante de dificuldades concretas, nossa pesquisa chega a termo com o texto ora apresentado. No primeiro capítulo nos debruçamos sobre a produção referente ao BID e ao

³ Em maio de 2019, o Governo Bolsonaro cortou 13 bolsas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV. O Programa tinha 21 bolsas, sendo 19 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e 2 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Em 2020, a Portaria nº 34 da Capes cortou todas as bolsas do Programa, restando apenas 1 bolsa vinculada ao Programa FORTIS/Fapemig até maio de 2020 e 2 bolsas vinculadas ao Programa de Apoio a Pós-Graduação da Fapemig até agosto de 2020.

Ensino Médio encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Buscamos identificar o que tem sido feito acerca do tema e compreender o campo de estudos em que se insere nosso trabalho. Nessa tarefa foi possível percebermos as lacunas que podem ser exploradas na nossa pesquisa. Os trabalhos que tratam sobre o BID analisam outros documentos, mas não as políticas mais recentes para o Ensino Médio. Sobre esta etapa da Educação Básica, encontramos grande diversidade de trabalhos, mas observamos que há poucos estudos relacionados ao BID - quando há, o foco recai sobre os anos 1990 e início dos anos 2000.

No segundo capítulo apresentamos um panorama das organizações internacionais e contextualizamos a história do BID ainda na década de 1950, a posição do Brasil dentro da organização e a ação do mesmo ao longo da história. Esse esforço é importante para compreender as recomendações contidas nos documentos analisados. O BID, apesar de ser uma instituição criada para atender as demandas dos países da América Latina, age como um operador do capital em favor dos interesses dos países centrais. Nesse sentido, analisamos os documentos por meio de quatro categorias: responsabilidade profissional; avaliação; formação docente; e financiamento. Tal análise foi feita à luz dos conceitos marxianos de trabalho e alienação.

No terceiro e último capítulo analisamos o Programa Ensino Médio Inovador; o Projeto de Lei nº 6840/2013; e a Lei 13.415/2017, comparando com o que foi proposto pelo BID por meio dos documentos analisados no segundo capítulo.

CAPÍTULO I

IDENTIFICANDO O CAMPO DE PESQUISA: A BUSCA POR INTERLOCUÇÃO

Neste primeiro capítulo, nos propusemos a identificar as lacunas existentes nas pesquisas sobre o Ensino Médio e sobre o BID, de modo que nosso trabalho pudesse explorar a relação entre esses dois campos e assim contribuir com as pesquisas sobre as políticas públicas para o Ensino Médio.

Para tanto, buscamos interlocução com os trabalhos já produzidos sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para que a busca fosse eficaz, estabelecemos alguns critérios:

- Trabalhos que tratassem da relação do Banco Interamericano de Desenvolvimento com a educação.
- Trabalhos que analisassem as políticas educacionais para o Ensino Médio a partir de 2003, em consonância com o nosso recorte temporal, que se configura no período de 2003 a 2016.

Três buscas foram feitas no Catálogo da Capes. Na primeira, usamos “órgãos internacionais” como palavra-chave e 158 resultados foram encontrados. Como não aplicamos nenhum filtro, encontramos trabalhos muito diversos quanto à temática e quanto ao programa de pós-graduação em que os mesmos foram produzidos, o que nos distanciou do nosso foco principal, qual seja, as políticas educacionais. Dessa forma, fizemos uma primeira análise pelos títulos dos trabalhos, identificando que, desses, só quatro interessavam à nossa pesquisa. A partir desse momento, fizemos a leitura dos resumos e constatamos que nenhum deles se relacionava com o nosso tema ou com o recorte de tempo por nós estabelecido.

Os trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, foram produzidos em programas de todas as áreas de pós-graduação (Apêndice A) como Transportes, Química e Administração Pública.

Apesar da diversidade de programas, destacamos os trabalhos produzidos na área da Educação. Os trabalhos têm como temáticas: O bônus professor; as reformas educacionais no estado de São Paulo entre 1994 e 1998; o Ensino Médio nos anos de 1990; o pensamento de Paulo Freire e a historicidade presente nele; uma análise do Programa Acessa Escola; o Programa de Alfabetização Solidária; a abertura de cursos superiores de administração e sua relação com a história da educação recente; a formação e trabalho docente e sua relação com a constituição de administradores professores; os saberes e tecnologias sociais dos profissionais

da dança; Administração e gestão escolar; política pública de educação inclusiva; e História da Educação sobre a política de educação pré-escolar brasileira de 1964 a 1993. Percebemos, entretanto, que nenhum dos trabalhos se relacionava diretamente com o nosso objeto de estudo no período estabelecido. Logo, concluímos que uma nova pesquisa deveria ser feita buscando especificamente o BID para fins de identificar melhor o que já foi produzido sobre o tema e quais as lacunas a serem preenchidas.

Assim, na segunda busca utilizamos “Banco Interamericano de Desenvolvimento” como palavra-chave para que fosse feita uma filtragem mais específica quanto ao órgão internacional. Foram encontrados 117 resultados. Como o Banco age em várias frentes, diversos trabalhos foram encontrados também sobre temáticas muito diferentes, que não se relacionam com o nosso objeto de estudo. Os trabalhos foram produzidos em variados programas de pós-graduação (Apêndice B).

As teses e dissertações encontradas abarcavam temas muito diferentes entre si, fato que pôde ser percebido pelos programas de pós-graduação a que estavam ligadas. Tais temáticas ligavam-se, por exemplo, a políticas de habitação; financiamentos do BID para licitações públicas; reforma do estado e a cultura empresarial na escola; o conceito de participação cidadã do Banco; as considerações a respeito da realidade da América Latina; estudo comparativo entre o Brasil e a Argentina; financiamento do patrimônio cultural latino-americano; papel do contexto doméstico quanto aos recursos não reembolsáveis do BID; a relação da Prova Floripa e o trabalho docente; a agenda do BID para educação pelo estudo da Prefeitura Municipal de Florianópolis; a construção do BID; o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) no Brasil; a política urbana em Belém e o modelo de gestão de cidades e participação social; estudo comparativos sobre patrimônio cultural entre Brasil e Equador; políticas públicas financiadas pelo BM e BID no estado do Rio de Janeiro; um estudo sobre aplicações de teorias em uma oficina ferroviária; cooperação técnica internacional; o Programa Escola Jovem, dentre outros, que foram selecionados por nós (Quadro 1), dados os critérios já mencionados.

Na terceira busca efetuada no Banco de Teses da Capes, usando “Ensino Médio” como palavra-chave, encontramos 2.111 resultados. Buscando refinar os resultados, usamos os filtros: “ano”, selecionando os trabalhos de 2003 a 2018; como “grande área do conhecimento”, assinalamos as duas opções referentes às Ciências Humanas; em “área de conhecimento”, assinalamos as duas opções Educação; e, por fim, em “área de concentração”, dentre as 89 áreas existentes, selecionamos 32 relacionadas à Educação (Apêndice C).

Dentre os trabalhos encontrados, foi feita uma primeira seleção pelos títulos que indicassem proximidade com o nosso objeto de estudo. Caso persistisse alguma dúvida, os

resumos seriam lidos para identificar a pertinência de incorporar tais textos à amostra. Dessa forma, foram selecionados 90 trabalhos, entre teses e dissertações.

Diante do exposto, nas próximas seções serão apresentadas as sínteses dos trabalhos selecionados e das temáticas contempladas. Buscamos, nesta etapa, compreender o que tem sido feito no campo em que se insere nosso trabalho, bem como encontrar lacunas que possam ser exploradas pela nossa pesquisa.

1.1 Compreendendo o campo de estudo: o que dizem as pesquisas sobre o BID

A complexidade dos dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES nos indicou, já de início, que tal pesquisa não se tratava de uma tarefa simples. São pesquisas que transitam pelas mais diversas áreas do conhecimento, abordando variados enfoques teórico-metodológicos e extensas amostras de sujeitos, documentos e países. Diante desse quadro de considerável dificuldade, fez-se necessário identificar, tendo em vista o escopo deste trabalho, após o recorte temático e temporal, as características dos trabalhos relacionados com os objetivos da nossa pesquisa.

Para tanto, observamos o objetivo, o problema, os objetos de análise e a resposta dada ao problema em cada uma das teses/dissertações consideradas como válidas dentro da nossa amostra. O Quadro 1 elenca título, ano de defesa, autor, orientador, programa e instituição aos quais se vinculam os quatro trabalhos encontrados, todos eles dissertações de mestrado.

Quadro 1 – Dissertações encontradas no Catálogo da CAPES que continham “Banco Interamericano de Desenvolvimento” como palavra-chave.

Título	Ano	Autor	Orientador	Programa e Instituição
A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil (1959-2006)	2007	Márcio Augusto Scherma	Prof. Dr. Shiguenoli Miyamoto	Mestrado em Relações Internacionais (Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”/Universidade de Campinas/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Ordenamento Institucional na gestão do Ensino Médio público no Distrito Federal	2011	Fontele de Lima Júnior	Profa. Dra. Maria Abádia da Silva	Mestrado em Educação (Universidade de Brasília)

A concepção de política social do Banco Interamericano de Desenvolvimento	2014	Marina Scotelaro de Castro	Prof. Dr. Luiz Jorge Vasconcelos Pessoa de Mendonça	Mestrado em Política Social (Universidade Federal do Espírito Santo)
Pobreza e Educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras	2014	Francisco Adjacy Farias	Profa. Dra. Mônica Dias Martins	Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade (Universidade Estadual do Ceará)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

A dissertação de Márcio Augusto Scherma (2007), intitulada “A atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil (1959-2006)” teve como objetivo analisar a atuação do BID desde a sua criação, em 1959, até 2006. A pesquisa buscou identificar se houve mudanças na atuação do referido Banco a partir do final da década de 1980 e início da de 1990. O autor tinha como hipótese que o BID, por ter uma matriz de criação diferente de outras instituições internacionais, teria uma atuação um pouco mais independente do receituário proposto pelo Consenso de Washington.

A dissertação teve abordagem quantitativa, por analisar os dados obtidos a partir da sistematização de todos os empréstimos do BID para o Brasil, e também qualitativa, ao refletir sobre os relatórios anuais do BID e a bibliografia definida pelo autor. Como resposta ao problema, o autor salientou que, apesar de serem pouco estudadas, as relações entre o BID e o Brasil são muito importantes, sendo o Banco a maior fonte de crédito para o país, que tem posição privilegiada dentro da hierarquia da instituição, perdendo apenas para os EUA.

Essa proeminência do Brasil está ligada à criação do Banco, que foi gestado de forma diferente das instituições de Bretton Woods, quais sejam, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O autor chama atenção para esse fato, demonstrando que os países latino-americanos, junto ao BID, tiveram mais poder do que nas outras instituições já citadas. Especificamente sobre o objetivo levantado no início da pesquisa, o autor afirmou que as reformas ocorridas no Brasil, a partir dos anos 1990, são fruto da tendência latino-americana de atender às reformas setoriais e também às imposições feitas pelos EUA e pelas organizações multilaterais (SCHERMA, 2007).

O segundo trabalho, intitulado “Ordenamento Institucional na Gestão do Ensino Médio Público no Distrito Federal”, de Fontele de Lima Junior (2011), objetivou analisar como o BID interfere na gestão do Ensino Médio público do Distrito Federal pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), entre 1999 e 2007. Tal programa foi instituído pelo convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal e o Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de acordo entre o MEC e o BID. Um dos objetivos específicos foi o de compreender o contexto de fundação do BID e sua relação com o setor de educação pública do Brasil.

Algumas questões que motivaram o trabalho abarcam o contexto em que foi firmado o acordo entre o Governo Federal e o BID e quais foram as condicionalidades estabelecidas para que o DF recebesse os recursos do Promed. Para responder a esses problemas foram realizadas pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com sujeitos ligados à Secretaria de Educação do DF, ao MEC/FNDE e ao BID.

Lima Junior (2011) analisou documentos oficiais, especificamente os que dizem respeito ao Promed, os relatórios anuais de 2000 a 2008 e o relatório “Secondary Education in Latin America and the Caribbean: the challenge of growth and reform”, de 2000. O autor concluiu que, nos anos de 1990, com o aumento do percentual de crédito destinado à educação brasileira por meio de empréstimos, aumentou também o alinhamento desse setor ao mercado, dando à sua gestão um caráter empresarial.

As reformas empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) legaram ao Ensino Médio um espaço ainda menor e um financiamento também menor, e é nesse contexto que foi feito o empréstimo junto ao BID, em 1999. Tal empréstimo deu origem ao Promed, que foi assinado em julho de 2000. O Programa, que surgiu para expandir e melhorar a qualidade da educação, colaborou, entretanto, para que se consolidasse um programa educativo alicerçado em adequar as instituições do Ensino Médio, pautar os processos educativos por meio de avaliações, direcionar verticalmente as reformas, mascarar as orientações internacionais como sendo nacionais e dar à educação pública moldes de mercado. Tudo isso pautado nas exigências feitas pelo BID como condição para a liberação de recursos, sendo algumas delas o reordenamento e modernização de redes educacionais; uso eficiente de recursos; padronização de todo o funcionamento das escolas públicas de Ensino Médio; e elaboração de instrumentos que possibilitassem a autogestão das instituições educativas.

A dissertação “A Concepção de Política Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento”, de Marina Scotelaro de Castro (2014), buscou analisar o que o BID entende por política social, a partir dos anos de 1990, para compreender o papel das organizações internacionais, especialmente o BID, no desenvolvimento dos Estados latino-americanos. A pesquisa documental foi feita pela análise de documentos e posicionamentos oficiais divulgados pelo Banco.

A conclusão a que chegou a autora é de que a política social assumida pelo BID é focalizada nos indivíduos de grupos vulneráveis que não conseguem sair de sua situação de

dependência financeira sozinhos. Nesse sentido, a política social age para dar condições ao indivíduo para que ele saia dessa situação. Segundo a autora, não se discute as causas estruturais da desigualdade e da pobreza; a pobreza é tida como baixo nível de capital social. Assim, a política social se torna assistencialista, agindo como paliativo ao ignorar a origem desses problemas sociais. A conclusão do trabalho é a de que, apesar de ser um órgão internacional de caráter regional, o BID age em consonância com os interesses das elites dos países do capitalismo central, mantendo a América Latina dentro da lógica de subdesenvolvimento, promovendo consensos em debates, publicações, pesquisas e eventos em que atuam também as elites nacionais latino-americanas, alinhadas aos interesses externos.

A última dissertação considerada, de Francisco Adjacy Farias (2014), intitulada “Pobreza e Educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras”, teve como objetivo avaliar a intervenção do BID por meio da análise de seus programas na área de educação e de combate à pobreza e seu papel nas decisões que dizem respeito às políticas públicas brasileiras.

Assim, Farias levantou o seguinte questionamento inicial:

(...) o que é BID e como funciona? Em decorrência, seguem-se as seguintes perguntas norteadoras: como as interferências do BID têm repercutido nas políticas públicas de educação, no Brasil, a partir da década de 2000? Quais as relações entre seus programas de educação e os de combate à pobreza? Qual seu papel na construção da nacionalidade brasileira? (FARIAS, 2014, p. 15).

A metodologia do autor configurou-se pela pesquisa bibliográfica e documental e compreendeu também uma entrevista com um ex-diretor do BID.

O autor concluiu que as bandeiras da educação e da erradicação da pobreza ajudam a manter a boa imagem do BID e também do Banco Mundial, dando a essas instituições legitimidade para agir nas políticas públicas. Também chamou a atenção para a influência desses órgãos no Plano Plurianual e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pelo exposto até aqui sobre os quatro trabalhos, percebemos que não há nenhum que busque investigar a relação do BID com o Ensino Médio ou que estude os mesmos documentos a que nos propomos analisar para fins de realização desta pesquisa. Scherma (2007), Castro (2014) e Farias (2014) apontaram que há poucos estudos sobre o BID, o que pode ser comprovado pelo baixo número de trabalhos encontrados sobre a instituição na busca que fizemos, especialmente se forem relacionados à educação e ao Ensino Médio.

Importa considerar também o financiamento externo da educação na América Latina e o papel do BID nesse âmbito. Segundo o próprio Banco, disponibilizar recursos para a América

Latina e o Caribe é um dos objetivos principais da instituição, dadas as carências regionais e a importância dos países em questão para a economia mundial.

Inclusive, o próprio BID mostra em gráfico (BID, 2013, p. 21) a sua proeminência quanto ao aporte de recursos para a educação na região e aponta:

El Banco ha sido y sigue siendo un destacado protagonista en el financiamiento de la educación en la región, pues aporta más del 60% del financiamiento de los bancos multilaterales de desarrollo. Además, desde 2006 la cartera de préstamos del Banco en el sector ha aumentado en más del 59% frente al período 2001-2005, y en un 39% con respecto al período 1995-2000 (BID, 2013, p. 22)⁴.

Nesse contexto, podemos perceber no gráfico que segue, disponível no documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)”, o volume de recursos aplicados na América Latina e Caribe, no período de 1995-2011. Na série histórica apresentada no gráfico percebemos a proeminência do BID no aporte de recursos na região, em comparação com o Banco Mundial e com a Corporação Andina de Financiamento (CAF).

4 O Banco tem sido e continua sendo um protagonista importante no financiamento da educação na região, contribuindo com mais de 60% do financiamento dos bancos multilaterais de desenvolvimento. Além disso, desde 2006, a carteira de empréstimos do Banco no setor aumentou mais de 59% em comparação com o período 2001-2005 e 39% em relação ao período 1995-2000 (BID, 2013, p. 22, tradução nossa).

Gráfico 1 - “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)”.

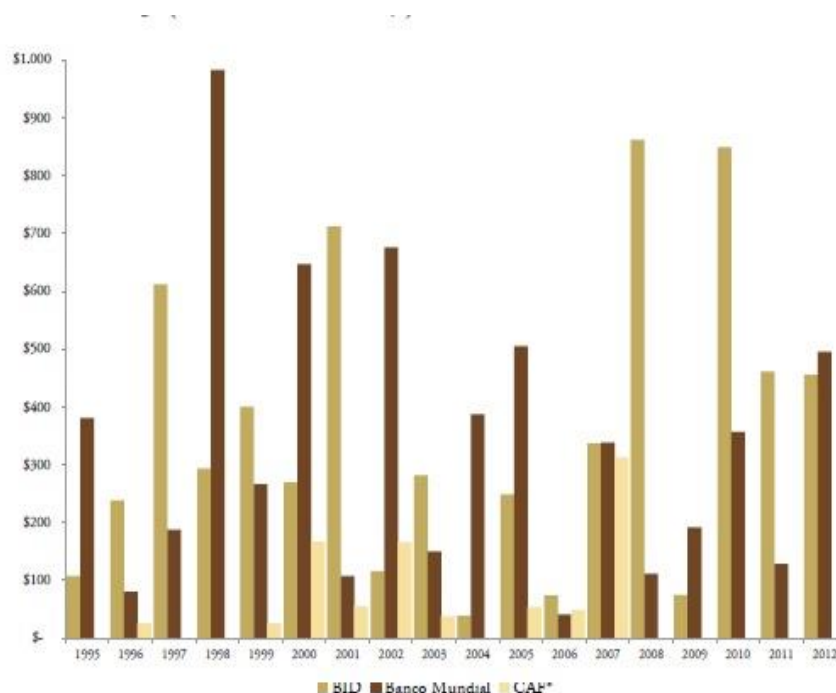


GRÁFICO 7
Financiamiento de la educación para América Latina y el Caribe proveniente de bancos multilaterales de desarrollo, 1995-2011

Fuente: OPS (2012) y programa PISTA (2012); base de datos de proyectos y operaciones del Banco Mundial; informes anuales de la CAF; base de datos del BDC.

Nota: Los datos de la CAF se han tomado de los informes anuales. Entre 1996 y 2007, estos informes incluían una categoría de préstamos para "enseñanza". Después de 2007, la educación se incorporó a la categoría de "servicios sociales, salud y educación" y, por lo tanto, no se pudo desagregar. Los datos del BDC se tomaron de la base de datos pública de aprobaciones de esa entidad. Sólo para las operaciones aprobadas en 2010 se indica el año de aprobación. El monto total de los préstamos para educación en 2010 ascendió a US\$1,2 millón; no se incluyen operaciones antes y después de ese año.

Fonte: BID, 2013, p. 21.

O BID destaca que os países com maior Produto Interno Bruto (PIB) são os que têm maior aporte de recursos para a educação secundária. A distribuição de recursos entre os três países mais desenvolvidos é 31% para Argentina, 15% para o México e 11% para o Brasil. Nesse período, o México recebeu seis empréstimos, enquanto que a Argentina e o Brasil receberam três (BID, 2013, p. 24).

Assim, compreendemos que é relevante analisar a influência do BID nas políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, com especial atenção aos documentos produzidos pela instituição, um deles em parceria com o Inep, a Secretaria de Educação Básica do MEC e as Secretarias Estaduais de Educação do Acre, Ceará, São Paulo e Paraná. Uma relação tão estreita com órgãos de pesquisa brasileiros, além da presença de intelectuais brasileiros que já trabalharam no MEC, atuando junto ao BID, como Maria Helena Guimarães⁵, assessora no

⁵ Maria Helena Guimarães tem se destacado desde a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quando ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Nos anos 2000, atuou em diversos órgãos de educação do estado de São Paulo, ocupando a Secretaria Estadual de Educação de 2007 a 2009. Na gestão do Ministro Mendonça Filho no MEC, à época da Reforma do Ensino Médio, Guimarães era secretária executiva do MEC. Além de atuar junto a órgãos do setor privado, como Todos pela Educação, e participar de

documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” (2010), denota a importância do referido Banco no contexto brasileiro, merecendo, portanto, um olhar mais atento quanto ao que tem sido feito nos últimos anos.

Nesse cenário, destacamos também que, apesar de trabalharem com documentos do BID, os estudos encontrados não analisaram as políticas mais recentes para o Ensino Médio. Há, pois, uma lacuna que precisa ser explorada.

1.2 A produção sobre o Ensino Médio: a busca por lacunas no Banco de Teses da CAPES

Nosso objetivo nesta seção não é produzir um estado da arte⁶, mas identificar a produção de teses e dissertações sobre o Ensino Médio no Brasil no período de 2003 a 2018. Como foi dito na seção anterior, foram encontrados 2.111 trabalhos na busca com a palavra-chave “Ensino Médio”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Do ponto de vista da metodologia, o estudo de caso sobressaiu-se como uma alternativa recorrente, focalizando ora uma escola, ora um Instituto Federal, ora uma disciplina que constasse na carga horária do Ensino Médio. Quando o foco era uma disciplina como Física, Química ou História, os estudos objetivaram compreender como ocorria a utilização de um material didático ou como um conceito era apresentado no processo de ensino e aprendizagem, ou ainda como um grupo de professores, por exemplo, entendia determinado conceito relacionado ao conteúdo que lecionavam.

Nos trabalhos que versaram sobre o currículo, o que mais apareceu e se destacou foi a inserção da Sociologia e da Filosofia como disciplinas componentes do currículo do Ensino Médio a partir da Lei nº 11.684/2008.

Dentre os 2.111 trabalhos, 21 tinham como tema a educação ambiental.

O tema avaliação foi contemplado, sobretudo, por pesquisas centradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado em 1998, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

comitês internacionais ligados à Unesco e à OCDE. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>. Acesso em: 20 mar. 2020.

⁶ “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

O tema mais pesquisado, no entanto, foi a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, possibilitada pelo Decreto nº 5.154, de 2004. O rompimento entre a formação propedêutica do Ensino Médio regular e o Ensino Técnico com o Decreto nº 2.208, de 1997, desde sua proposição, gerou muita insatisfação e debates acalorados. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos, foi estabelecida a separação entre o Ensino Médio regular e o Ensino Técnico favorecendo e regulamentando “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p. 25).

Segundo Oliveira (2017), em sua tese “As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos”, houve nos três mandatos do PT uma acirrada disputa entre os campos econômico, político e educacional e que engendraram políticas educacionais para o Ensino Médio. Em seu trabalho, para compreender como se deram essas disputas, ela analisou agentes ligados aos três referidos campos.

Do campo econômico, analisou o papel da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Movimento Todos pela Educação (TPE), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna. Do campo educacional, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Do campo político, a Câmara dos Deputados, com foco na Comissão Permanente de Educação. Fez também entrevistas com sujeitos que ocuparam cargos no MEC durante o período estudado e analisou brevemente a presença de organismos internacionais e as recomendações mais relevantes para o Ensino Médio a partir da década de 1990.

Ao analisar a relação entre os campos e as políticas para o Ensino Médio, o Decreto nº 5.154/2004, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013, a autora foi mostrando como se deram as disputas e como um campo foi se sobrepondo ao outro.

Oliveira (2017) argumenta, com o respaldo de excertos das entrevistas feitas para a pesquisa que, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado via Decreto nº 6.094/2007, o campo empresarial ganhou força no que diz respeito ao Ensino Médio, inclusive agindo por dentro do campo educacional. Isso pode ser percebido pela terminologia adotada para a maior evidência do PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Saviani (2009), nessa seara, entende o PDE como um projeto guarda-chuva que contemplava quase todos os projetos em desenvolvimento pelo MEC à época de sua criação. Também nesse sentido, Leher (2014) afirma que o PDE foi uma vitória do movimento empresarial, ao ter sua agenda incorporada como política governamental, especialmente quanto à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, ao impor metas, passa a interferir no planejamento escolar, pautando a ação da escola e dos professores nos índices que aferem se os sujeitos e a instituição escolar estão seguindo o que é proposto. Assim se mantém e se potencializa o “*apartheid* educacional entre as classes sociais” (LEHER, 2014, p. 4).

O conceito de juventude, o etário desse grupo no Brasil e como são focalizados esses sujeitos pelas políticas para o Ensino Médio são também temas recorrentes de análise. Tais temas são referentes a todos os trabalhos encontrados e foram identificados pela leitura dos títulos e de alguns resumos.

Dentre esses 2.111 trabalhos encontrados, 90 foram selecionados de acordo com os critérios que estabelecemos:

- Trabalhos que tratassem da relação do Banco Interamericano de Desenvolvimento com a educação.
- Trabalhos que analisassem as políticas educacionais para o Ensino Médio a partir de 2003, em consonância com o nosso recorte temporal, que se configurou de 2003 a 2016.

Fizemos um quadro (Apêndice D) identificando os 90 trabalhos encontrados na busca, o título, o ano de defesa, o autor, o orientador, o programa e a instituição a qual se vinculam as teses e dissertações selecionadas.

Em uma leitura preliminar feita a partir dos títulos dos trabalhos, selecionamos os que indicavam a relação com o nosso tema: políticas para o Ensino Médio e o BID. Aqueles que não tiveram no título a temática explicitada demandaram a leitura dos seus resumos. Assim, ao final, selecionamos 90 teses e dissertações.

A partir dos trabalhos selecionados, destacamos algumas categorias: Profissionalização no Ensino Médio; Formação docente; Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico; Currículo; Política educacional; Avaliação; História do Ensino Médio, Trabalho docente; Educação de Jovens e Adultos; Programa Ensino Médio Inovador; Representação docente e discente.

Dentre os 90 trabalhos selecionados, temos uma diversidade de temas que mapeamos a seguir.

Sobre a profissionalização no Ensino Médio, formação docente e avaliação, encontramos um trabalho sobre cada tema. A profissionalização aparece pela relação entre o

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Ensino Médio regular. Sobre o segundo tema, há um trabalho sobre a formação docente relacionada ao Ensino Médio e suas indefinições. Sobre avaliação, temos um trabalho sobre os impactos de investimentos financeiros em âmbito estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Ensino Médio integrado aparece como tema de 2 trabalhos. O primeiro sobre a educação integrada e a profissionalização no nível médio e, o segundo, sobre as políticas educacionais de educação integral e sua relação com o mundo do trabalho.

A educação de tempo integral foi tema de 3 trabalhos. Um com foco no Programa Mais Educação, durante os governos Lula (2003/2010); outro sobre a relação entre o que foi proposto pelo MEC para a educação em tempo integral e a proposta implementada pelo governo do estado de Rondônia; e o terceiro trabalho, que versa sobre os condicionantes históricos, limites e desafios da educação em tempo integral.

O tema gestão escolar e política educacional esteve presente em 34 trabalhos. Sobre políticas educacionais, há trabalhos que discutem a democratização e a universalização do Ensino Médio; a condição juvenil; a relação público-privada na gestão da escola pública; a identidade dessa etapa da Educação Básica; condicionantes sócio-históricos das políticas; as políticas regulatórias do Ensino Médio; o enfoque por competências; os princípios pedagógicos; o trabalho como fundamento para a formação de nível médio; a ação empresarial na educação; a juventude; e o Programa Jovem de Futuro.

O tema currículo foi objeto de pesquisa de 5 trabalhos. Um tratou sobre um estudo de caso de propostas curriculares para o Ensino Médio dentro do campo da Educação Histórica, enquanto outro sobre o significado do currículo no que tange à integração no Ensino Médio. O terceiro sobre os sentidos de juventudes nos discursos das políticas públicas para o Ensino Médio tanto em âmbito federal quanto estadual – o estado de Santa Catarina, ao passo que o quarto focalizou os sentidos do protagonismo juvenil presentes nas políticas curriculares para o Ensino Médio na região Sul do país e o quinto trabalho analisou as políticas curriculares para o Ensino Médio entre 1998 e 2013 pela ótica de Jürgen Habermas.

A reforma do Ensino Médio de 2017 ainda é pouco estudada, de acordo com o que encontramos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Somente 3 trabalhos se debruçaram sobre o tema. Um deles buscou compreendê-la nos moldes do neoliberalismo, enquanto que outro analisou a resistência dos estudantes nas escolas ocupadas no Paraná quando da publicação da Medida Provisória 746/2016 e o último trabalho buscou compreender os aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas sobre a Reforma.

Sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), encontramos quarenta trabalhos. Onze analisaram a implantação do Programa em estados da federação (Distrito Federal; Santa Catarina; Rio Grande do Sul, Pernambuco; Mato Grosso do Sul; Maranhão; Paraná), seis analisaram o ProEMI no contexto de um ou no máximo três escolas em cidades como Sorocaba em São Paulo, Chapecó em Santa Catarina, Manaus no Amazonas e Ananindeua no Pará. Uma dissertação analisou as tecnologias digitais no âmbito do ProEMI, outra analisou o papel da equipe de gestão na implantação do Programa em uma escola pública. Dois trabalhos pesquisaram a condição docente no âmbito do ProEMI. Treze trabalhos se debruçaram sobre as práticas pedagógicas inovadoras e as mudanças curriculares advindas do Programa - desses treze, dois focaram no ensino de matemática e ciências. Uma dissertação estudou a representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador, uma tese analisou as crenças docentes quanto à criatividade e práticas inovadoras no Programa no estado do Rio Grande do Norte. Uma dissertação fez um estudo etnográfico acerca da experiência em uma escola de Ensino Médio Inovador e outra estudou a relação do Programa com os dados do fluxo escolar.

Dois trabalhos analisaram o ProEMI relacionando-o ao Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, que foi criado em 2007 e que, em 2012, estabeleceu uma parceria com o ProEMI. Oliveira (2017) argumenta que a proximidade do então ministro da educação Fernando Haddad com o Unibanco pode ter favorecido a legitimação do Programa Jovem de Futuro, pois Haddad foi analista de investimento no Unibanco antes de assumir o MEC.

Observamos que o Ensino Médio é objeto de pesquisa sob as mais diferentes perspectivas, com foco em diversos temas que perpassam essa etapa da Educação Básica. No entanto, muito pouco foi pesquisado sobre o Ensino Médio e o BID.

Na seção anterior identificamos as lacunas referentes às pesquisas sobre o BID. Quando cruzamos os resultados da busca por Ensino Médio com a busca pelo BID, observamos que a lacuna se estende. Acreditamos, portanto, que seja importante estudar a relação entre as recomendações do BID e as políticas de Ensino Médio implementadas recentemente no Brasil. O BID, como percebemos nos trabalhos encontrados, tem sido pouco estudado no Brasil, mesmo sendo um grande financiador e tendo o país como um dos principais acionistas. Faz-se necessário, pois, entender melhor o teor das suas recomendações para a educação brasileira.

Assim, compreendemos que há um interstício importante no estudo dessa instituição internacional e, principalmente, no que tange à sua relação com as proposições para o Ensino Médio que, quando focalizadas, tiveram como recorte temporal os anos 1990 e o início dos anos 2000.

CAPÍTULO II

O BID: ESTRUTURA DE UM OPERADOR DO CAPITAL

Neste capítulo buscamos elucidar parte do nosso objeto de pesquisa, a partir da análise dos documentos “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” e “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, produzidos pelo BID ou em parceria com a instituição. Para tanto, consideramos importante definir o que é o BID, esclarecendo sua origem e suas formas de atuação. Em seguida, passaremos às análises dos documentos.

Cumprindo, em princípio, definir o que é uma organização internacional:

As organizações internacionais são *associações voluntárias de Estados* que podem ser definidas da seguinte forma: *trata-se de uma sociedade entre Estados, constituída através de um Tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns através de uma permanente cooperação entre seus membros*. O artigo 2º, § 6º, da Carta das Nações Unidas, ressalta o voluntarismo desta participação, pois a ONU não pode impor sua autoridade a um Estado que não a compõe (SEITENFUS, 2008, p. 32-33, grifos do autor).

Segundo a definição de Seitenfus (2008), o BID é uma organização internacional que, classificada segundo sua função, é uma organização de gestão, tendo como principais finalidades a cooperação financeira e o desenvolvimento dos Estados-Membros. Nessa classificação também estão incluídos o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Dessa maneira, o BID “constitui a única organização de cooperação econômica de alcance continental consolidado no Novo Mundo” (SEITENFUS, 2008, p. 279). De acordo com seu *site*, a organização possui, atualmente, 47 Estados-Membros, sendo 26 Estados mutuários da América Latina e Caribe e os outros 21 da Europa e Ásia, além de Canadá e Estados Unidos. Assim, o BID é “uma *instituição transcontinental de apoio ao desenvolvimento, mas americana pelos seus fins*. Os países originários conservam a maioria do capital votante” (SEITENFUS, 2008, p. 282, grifo do autor).

O BID foi fundado em 1959, com sua estrutura baseada no Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), um dos componentes do Grupo Banco Mundial (SEITENFUS, 2008). Segundo consta no *site*, o Banco foi fundado como uma parceria entre países da América Latina e Caribe e os Estados Unidos. Os membros fundadores são Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti,

Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Estados Unidos.

Posteriormente, o número de membros foi sendo ampliado com a adesão de outros países da América Latina e Caribe⁷, como Trinidad e Tobago, Barbados, Jamaica, Guiana, Suriname, Belize e o Canadá, como mais um membro da América do Norte.

Além desses, ampliou-se a participação a membros de outros continentes, como Alemanha, Áustria, Bélgica, Coréia do Sul, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Finlândia, França, Israel, Itália, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça. O último país a se tornar membro do BID foi a China, em 2009.

Os países são divididos entre membros mutuários e não mutuários. Os primeiros são aqueles que podem tomar empréstimos, os não mutuários não podem. Todos os países latino-americanos e caribenhos são mutuários, detendo juntos 50,015% do poder de voto, dentre os quais, os dois com maior poder são Argentina e Brasil, empatados com 11,354%. O maior votante individual, no entanto, são os Estados Unidos, com 30,006% do poder de voto, sendo um membro regional, mas não mutuário, assim como o Canadá. Juntos, dominam um percentual de voto de 34.007%. Os demais países não regionais e não mutuários possuem 15.979% de poder de voto (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019b).

Ao tratar sobre os países membros não mutuários, que entram com capital e têm poder de voto na Assembleia de Governadores e na Diretoria Executiva, o BID esclarece quais são os interesses por trás da adesão à organização:

O desenvolvimento da América Latina e do Caribe aumenta o comércio e multiplica as oportunidades de investimentos para todos os países membros do BID. Ser membro do Banco permite ao país não mutuário alavancar seus recursos e canalizar as preocupações com questões de desenvolvimento através do BID, alcançando um número maior de países beneficiários do que com programas bilaterais.

Os países membros não mutuários beneficiam-se dos processos de aquisições e contratações, pois somente empresas dos países membros podem fornecer bens e serviços aos projetos financiados pelo BID. O Banco também só pode contratar cidadãos oriundos desses países. O BID colabora com os países membros, divulgando informações sobre projetos e atividades do Banco, e também sobre oportunidades de aquisições, por meio de iniciativas como as Redes de Oficiais de Ligação do Setor Privado (PSLO) (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019f, s.p.).

⁷ Cuba não é considerado um Estado-Membro, pois assinou os Artigos do Convênio Constitutivo, a Carta da instituição, mas não os ratificou.

Para tornar-se membro do BID, há algumas exigências. Para ser um membro regional é necessário que o país faça parte da Organização dos Estados Americanos (OEA), enquanto que, para se tornar um membro não regional, é necessário que seja membro do FMI. Em ambos os casos, deve haver subscrição de ações do Capital Ordinário e uma contribuição ao Fundo para Operações Especiais. É a partir dessa subscrição de recursos ao capital ordinário que é determinado o poder de voto de cada Estado-Membro (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019e).

Sobre empréstimos e doações, encontramos no *site* do BID:

O Grupo BID oferece soluções financeiras flexíveis para o financiamento do desenvolvimento econômico e social através de empréstimos e subsídios à entidades públicas e privadas nos países membros na América Latina e no Caribe. Os instrumentos de empréstimos incluem empréstimos, subsídios, garantias e investimentos. O Banco também prevê o financiamento de programas nacionais e regionais de cooperação técnica em áreas que vão desde o fortalecimento institucional à transferência de conhecimentos e estudos. Os empréstimos e subsídios do Banco para seus países membros provirem de quatro fontes: contribuições e inscrições de seus países membros, empréstimos contraídos nos mercados financeiros, capital acumulado desde o início do Banco, e negócios de co-financiamento. Os recursos são disponíveis via o Capital Ordinário (CO), o Fundo para Operações Especiais (FOE), o Fundo não-Reembolsável do BID, e vários fundos fiduciários como o BID Lab, estabelecidos por países individuais ou grupos de países (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019d, s.p.).

Percebemos que o financiamento do BID e os empréstimos podem ser feitos pelo setor público ou privado. Ao acordar um empréstimo, o Banco entra com parte do capital, sendo a outra parte uma contrapartida do prestatário.

Como objetivos do BID, temos:

Trabalhamos para melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe. Ajudamos a melhorar a saúde, a educação e a infraestrutura através do apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para reduzir a pobreza e a desigualdade. O nosso objetivo é alcançar o desenvolvimento numa forma sustentável e ecológica. Com uma história que remonta a 1959, somos a principal fonte de financiamento para o desenvolvimento da América Latina e o Caribe. Oferecemos empréstimos, subsídios e cooperação técnica; e realizamos inúmeras pesquisas. Mantemos um forte compromisso de alcançar resultados mensuráveis e os mais elevados padrões de integridade, transparência e rendição de contas. As áreas atuais de intervenção do Banco incluem três desafios de desenvolvimento – inclusão social e equidade, produtividade e inovação e integração econômica – e três temas transversais – igualdade de gênero e diversidade, mudança climática e sustentabilidade do meio ambiente, e capacidade institucional do Estado e Estado de direito. (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019c, s. p.).

Percebemos que as frentes de ação são muitas, tanto em termos de áreas de atuação quanto na própria forma de atuar, seja por empréstimos, cooperação técnica e pesquisas - que é a forma que analisamos neste trabalho. Ambos os documentos são frutos de pesquisas feitas pelo BID em parceria com o governo brasileiro ou analisando o que o BID vem fazendo ao longo dos anos, ou seja, uma análise da sua forma de atuação sobre o Ensino Médio.

Segundo Seitenfus (2008, p. 283, grifo do autor), “é de praxe que o *Presidente* do BID não seja originário dos Estados Unidos”. Assim como o do Banco Mundial é sempre originário dos EUA e o do FMI é sempre originário da Europa Ocidental, apesar de não ser um acordo oficial, esse é um acordo informal que tem funcionado ao longo dos anos (SEITENFUS, 2008).

Desde 2005, Luís Alberto Moreno é presidente da organização. Ele possui nacionalidade colombiana, mas nasceu na Filadélfia, EUA. Apesar da origem latino-americana, Moreno possui forte vínculo com os EUA para além do nascimento, sendo formado em universidades estadunidenses e tendo representado a Colômbia como embaixador nos EUA por sete anos. Nessa função colaborou para a

(...) criação de programas de assistência bilateral que apoiaram uma melhora radical das condições de segurança e desenvolvimento econômico na Colômbia, essencialmente pela aprovação do Plano Colômbia, um programa ambicioso para combater o tráfico de drogas e promover a recuperação econômica e social (BANCO INTERNACIONAL DO DESENVOLVIMENTO, 2019a, s.p.).

Além do Plano Colômbia, Glass (2005) aponta que, à época de sua primeira eleição, Moreno era um dos principais articuladores dos Tratados de Livre Comércio, especialmente no que tange à Área de Livre Comércio das Américas (Alca), favorecendo a dominação econômica do continente pelos EUA.

A formação e a atuação do presidente do BID evidenciam a ligação e a influência estadunidense dentro do Banco para além do que permite, por exemplo, seu poder de voto. Essa influência pode ser percebida também pelo idioma do *site* e dos documentos, predominantemente o inglês.

O processo de busca de documentos no *site* do BID foi relativamente simples, porém, encontramos alguns percalços. Um deles é o idioma, visto que alguns documentos só são encontrados em espanhol ou mesmo em inglês, não havendo a opção para o nosso idioma. Alguns documentos encontrados possuem apenas um resumo em português.

A exemplo do que acontece com o Banco Mundial, acontece também com o BID. Apesar do maior número de mutuários serem países onde o idioma oficial é o espanhol, muitos

documentos só são encontrados em inglês. A razão disso pode ser a hegemonia estadunidense dentro do Banco.

Ainda sobre o idioma, mas pensando em termos de nacionalidade, as referências usadas nos dois documentos são, majoritariamente, referências estrangeiras. São citados trabalhos sobre Inglaterra e EUA no documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”. Obviamente, ao colocarmos esta questão, não queremos deslegitimar a produção ou as condições educacionais de outros países, porém, entendemos que os problemas latino-americanos, e mais pontualmente os problemas brasileiros, têm especificidades baseadas em seu processo de constituição enquanto nações independentes e na criação de seu sistema escolar. Por isso, o baixo número de trabalhos de pesquisadores brasileiros ou mesmo latino-americanos é um dado que merece ser destacado.

Outro problema foi detectado, no que diz respeito à publicidade dos documentos. O documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” está incompleto no *site*. A verificação dessa incompletude foi possível quando da leitura: buscamos ao final do documento os anexos mencionados ao longo do texto (22 no total), mas não os encontramos. Tal situação, prejudicou o entendimento do documento em sua totalidade e comprometeu nossa análise devido à perda de conteúdo de substancial importância.

Maria Abádia da Silva, em seu estudo sobre o Banco Mundial, esclarece que:

Há muita resistência, tanto do governo brasileiro como do Banco Mundial, quanto à divulgação dos documentos, na medida em que essas instituições financeiras são guardiãs dos interesses dos centros financeiros mundiais e da política macroeconômica monitorada pelos Estados Unidos, pouco propenso à avaliação de terceiros (SILVA, 2002, p. 104).

Tal situação nos leva a crer que há uma intencionalidade em omitir informações, dados, critérios, e que tal omissão em nada contribuiu para a compreensão entre o Banco e os países membros.

Segundo Pereira (2010), o Banco Mundial tem mecanismos que objetivam manter o paradigma neoliberal e assegurar que as publicações não fujam da linha política e ideológica estabelecida pela organização. Dentre esses mecanismos está a padronização da equipe em âmbito intelectual, ou seja, quase todos os funcionários eram economistas ou tinham pós-graduação em Economia, com formação em universidades da Inglaterra ou dos EUA. Há uma diversidade de nacionalidade no quadro de funcionários, porém, os pesquisadores têm um perfil

profissional estabelecido para ecoar o paradigma neoliberal. Por isso, poucas pesquisas são feitas por estudiosos de países capitalistas periféricos.

Os outros mecanismos são o sistema de promoção, o reforço seletivo das normas, o desencorajamento do discurso dissonante, a manipulação dos dados e conclusões e a projeção externa dos pesquisadores em âmbito acadêmico, jornalístico e político. A respeito da manipulação dos dados, Pereira (2010) pontua como exemplos os resumos executivos e informes para imprensa que, em alguns casos, tiveram discordância total do material completo; tal situação aumenta a nossa preocupação quanto à ausência dos anexos no documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)”, que podem conter informações importantes e que não estão disponíveis.

Por analogia, percebemos que tal padrão se repete no BID, visto que no documento supracitado, a equipe não conta com membros brasileiros, sendo a participação do Brasil restrita ao papel de colaboração⁸.

2.1 Breve História do BID

O BID nasceu no contexto da Guerra Fria, de disputa entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que configurava um cenário internacional bipolarizado. Scherma (2007) argumenta que a América Latina, naquele período, apesar de alinhada politicamente aos EUA, não recebia a contrapartida estadunidense, especialmente no que tange às questões econômicas.

Estrategicamente, os EUA concentravam seus esforços na reconstrução da Europa e do Japão, arrasados pela Segunda Guerra Mundial. Esses esforços se justificavam politicamente, pois os EUA não queriam perder áreas de influência para a URSS e também economicamente, pois apenas países reconstruídos conseguiriam pagar suas dívidas contraídas em razão da guerra. Foi nesse período de “abandono” que a ONU criou a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1948, que se tornou definitiva em 1951. A partir da CEPAL e das contribuições dos economistas Ragnar Nurkse e Raul Prebisch se desenvolveram as teorias que orientaram o desenvolvimento dos países latino-americanos no período.

Defendendo a necessidade de ajuda internacional, que foi concedida pelo Banco Mundial após a Segunda Guerra, especialmente aos países europeus pelas razões elencadas

⁸ Em outros documentos, não abarcados nessa pesquisa, percebemos que os autores, em alguns casos são brasileiros, porém, com estreitas ligações com as agências internacionais.

anteriormente, a relação entre o EUA e a América Latina foi se deteriorando. Para Scherma (2007), a Revolução Cubana de 1959 representou uma ruptura na relação EUA/América Latina. Essa perda de influência estadunidense contribuiu para que a situação mudasse e as atenções dos EUA se voltassem para a América Latina.

O BID surgiu de uma articulação com grande protagonismo brasileiro na figura do então presidente Juscelino Kubitschek, que usou do conflito leste-oeste entre capitalismo e socialismo para favorecer as relações norte-sul, objetivando o desenvolvimento da América Latina por meio de atração de Investimentos Diretos Estrangeiros (IDE's) e empréstimos internacionais. Nesse sentido:

Um dos maiores anseios brasileiros, e também latino-americano, era a criação de um Banco Multilateral Americano, que fosse complementar ao Banco Mundial, já que este havia negligenciado a região quando do fim da Segunda Guerra, concentrando esforços em outras áreas (SCHERMA, 2007, p. 45).

A atuação do presidente do Brasil daquele período foi decisiva. Juscelino Kubitschek (JK) escreveu, de próprio punho, uma carta ao presidente estadunidense, Dwight Eisenhower, por entender que um banco multilateral americano não teria o prestígio e o aporte de recursos necessários se dele não fizesse parte a maior economia do continente. Na carta, segundo Scherma (2007), JK alertou o presidente dos EUA que o desgaste entre os EUA e a América Latina forneceria solo fértil

para penetração de “ideologias estranhas” (o socialismo, notadamente), e que, como a América Latina não estava encontrando a ajuda necessária para a superação do subdesenvolvimento econômico, isso poderia representar um perigo ao avanço comunista. O desgaste nas relações com os EUA seria um indicador primeiro deste fato (Ibidem, p. 43-44).

A gestão Eisenhower concentrava grandes esforços no combate ao comunismo. Junto a isso, JK colocou em discussão a ideia de uma Operação Pan-Americana. Scherma (2007) argumenta que essa foi a “linha-mestra” de seu governo e do desenvolvimento de uma política externa brasileira mais independente e propositiva, que colaborasse com o desenvolvimento interno do país. É nesse contexto que foi possível a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Mais do que isso: a criação de uma instituição financeira multilateral americana vem atender a demandas próprias do continente. Diferentemente de outras organizações internacionais, ela não fora erigida unicamente no sentido de atender aos interesses das grandes potências, senão foi resultado de demandas vindas “de baixo” (SCHERMA, 2007, p. 47).

Assim, em 1959, entrou em vigor o Convênio Constitutivo do BID. Os países da América Latina detêm o maior percentual de votos, mas Scherma (2007) chama a atenção para situações em que é necessária a maioria de três quartos de votos para a aprovação (75%), ficando os EUA com o poder de veto, devido ao seu poder de voto. O autor aponta que questões relativas à “admissão de novos membros; aumentos de recursos do Capital Ordinário ou do Fundo de Operações Especiais; modificações no Convênio Constitutivo; modificação no número de Diretores Executivos, entre outras” (Ibidem, p. 51) são passíveis de veto pelos EUA, pelas condições estabelecidas para a aprovação.

Como o período de criação do BID coincidiu com a vitória da Revolução Cubana em 1959, o poder imperialista se viu ameaçado pela ruptura liderada por Fidel Castro. Logo, como forma de evitar um “efeito dominó”, ou seja, evitar que os ventos revolucionários se espalhassem para outras partes do continente, os EUA criaram a Aliança para o Progresso na gestão de John F. Kennedy, que destinou parte de seus recursos ao BID, para um Fundo Fiduciário de Progresso Social, criado especialmente para receber recursos do programa estadunidense.

Magnólia Said (2005) argumenta que, no contexto da Guerra Fria, os EUA buscaram espalhar a ideologia do desenvolvimento pautado na sua própria experiência. Mais do que isso, tentaram confundir desenvolvimento com modernidade, ou seja, a ideia de que os países atrasados deveriam se modernizar para alcançar a prosperidade dos países centrais. “Desenvolvimento, passava a ser isso: transportar características da sociedade americana para os países em atraso. Era também ‘industrialização e crescimento da produção’” (SAID, 2005, p. 8). Como prática dessa retórica desenvolvimentista modernizante “foram pensados projetos de cooperação internacional como a Aliança para o Progresso, concebida no governo do Presidente Kennedy, para levar ajuda à população pobre da América Latina e elaborados programas de diminuição da fecundidade, a cargo da Benfam” (Ibidem, p. 9).

Ainda segundo Said (2005), no Brasil, essa visão de desenvolvimento era justificada numa tensão existente entre dois “brasis”: um agrário e atrasado, que não deixava o outro, moderno, urbano e industrializado, avançar. Nesse sentido, o Plano de Metas de JK estava alinhado a essa ideologia do desenvolvimento, buscando investimento estrangeiro para modernizar o Brasil.

Para Castro (2014), há uma dificuldade histórica para o desenvolvimento dos Estados latino-americanos por conta da dominação externa promovida pelos países centrais hegemonzados pelos EUA. O desenvolvimento dependente é pautado na modernização

adequada às necessidades capitalistas, sendo a América Latina periférica na distribuição de riquezas, mas central na reprodução de desigualdades.

O primeiro empréstimo do BID para o país foi feito no governo de Jânio Quadros, em 1961, para uma empresa privada de celulose, a Lutchel Celulose e Papel. O governo de Jânio durou apenas sete meses, de janeiro a agosto de 1961.

Seu vice, João Goulart, assumiu a presidência apesar dos protestos de setores conservadores. O governo buscou “conciliar crescimento econômico, reformas sociais e combate à inflação” (SCHERMA, 2007, p. 60). A situação se desgastou com a desaceleração do crescimento econômico, aumento da inflação e com o anúncio das reformas de base, como reforma agrária e nacionalização das refinarias de petróleo.

Mesmo com a radicalização do governo e da situação brasileira, até o Golpe de 1964 a atuação do BID se manteve “linear”, alinhada ao padrão desenvolvimentista que “acreditava na importância primeira da industrialização (especialmente via substituição de importações) e no papel do Estado em garantir infra-estrutura para acelerar o crescimento econômico” (Ibidem, p. 63). Segundo o autor supracitado, isso ocorreu em parte pela posição privilegiada que tinha o Brasil dentro da organização.

No primeiro governo militar, após o Golpe de 1964, que depôs João Goulart, o Brasil reatou com o FMI, relação que tinha sido rompida por JK em 1959 e, conseqüentemente, voltou a receber empréstimos do BIRD. Já o BID e o Brasil, por sua vez, mantiveram sua relação inalterada, aprofundando-a entre 1964 e 1967. É nesse período que o Banco buscou por recursos de países não membros, por meio de venda de títulos e administração de fundos de outros países. Scherma (2007) aponta que, com o regime militar, a abertura da economia brasileira ao capital externo aumentou tanto por via de empréstimos como por Investimento Estrangeiro Direto.

No período do “milagre econômico” (1968-1973) que veio a se suceder, o BID passou a priorizar países com menor desenvolvimento, especialmente quanto aos empréstimos para a área social. Scherma (2007, p. 77) destaca que, nesse tempo, “a captação de recursos externos é realçada como fundamental para o desenvolvimento nacional e, portanto, é acentuado o papel de organismos de financiamento internacionais, como o BID.” Nesse contexto, o maior volume de empréstimos para o Brasil nessa época foi para o setor produtivo e o setor de infraestrutura - este último em destaque pela prioridade dada aos setores de energia e transportes.

No governo Geisel (1974-1979), o mundo passou por uma crise caracterizada pelo colapso do sistema de Bretton Woods e pelo choque⁹ do petróleo de 1973. Para conter a recessão, que poderia levar à diminuição do crescimento econômico e conseqüentemente perda de apoio do regime por setores importantes, o Brasil estabeleceu o II Plano Nacional de Desenvolvimento. As medidas desse plano mantiveram o aporte financeiro do capital internacional em níveis altos com o aumento da dívida externa em 1300% de 1968 a 1979. O viés adotado na política externa desse período seguiu a linha proposta por JK, de buscar investimentos externos para promover o desenvolvimento interno. A política externa adotada no período ficou conhecida como “Pragmatismo Responsável e Ecumênico”, segundo Scherma (2007), dado o seu caráter, segundo o governo, pragmático e não ideológico. Entretanto, Scherma pontua que

Como balanço final do período 1961-1979, podemos dizer que a atuação do BID no Brasil foi bastante relevante. Por um lado, a ideologia prevalecente no BID ajustava-se àquela que dominou os atores da política econômica nacional no período, a saber: o desenvolvimentismo. Neste sentido, a complementaridade de interesses evitou conflitos e catalisou a tomada de recursos do Brasil no exterior, sendo o BID a maior fonte de recursos multilaterais do país (SCHERMA, 2007, p. 96).

A partir de 1979, com o segundo choque do petróleo e a crise das dívidas externas, ocorreram profundas mudanças no cenário internacional que impactaram diretamente nas economias latino-americanas devido à sua dependência externa. Mesmo a economia brasileira – a maior da região – não conseguiu manter-se firme diante da crise pela ausência de um sistema financeiro nacional autônomo e

Também fora incapaz de incorporar um robusto sistema nacional de pesquisa e desenvolvimento capaz de garantir inovações tecnológicas próprias, ficando, também neste quesito, dependente de importações. Em suma, as economias latino-americanas encontravam-se em fins dos anos 70 fortemente dependentes de um bom funcionamento da economia internacional, particularmente de ampla liquidez (Ibidem, p. 101).

Nesse contexto de crise, de choque do petróleo e da tentativa dos EUA de manter o dólar como moeda hegemônica no cenário internacional, ocorreu o aumento das taxas de juros, que prejudicou os países da América Latina que, nos anos 60 e 70, contraíram empréstimos a juros

⁹ Scherma (2007) usa a palavra “choque” para se referir às crises do Petróleo de 1973 e 1979. Por isso, mantivemos assim no texto.

bem mais baixos. A partir desse cenário, os governos começaram a abandonar o paradigma econômico desenvolvimentista em favor do pagamento das dívidas.

Apesar da crise internacional, o BID continuou a aumentar o seu capital ano a ano, buscando se manter como fonte importante de empréstimos na região, cuja situação estava agravada pelo pagamento de juros das dívidas, queda do PIB e da renda *per capita*. Nesse período, as prioridades do Banco eram agricultura, desenvolvimento rural e urbano (incluindo o desenvolvimento humano) e novas fontes de energia para diversificar a matriz que havia sofrido com a crise do petróleo. Nesse período também foi criada a Comunidade Interamericana de Investimentos (CII), filiada ao BID, mas com administração e estrutura independentes. O principal objetivo da CII era a realização de empréstimos para empresas de pequeno e médio porte.

A partir de 1985, o Banco apontou como preocupação a questão ambiental e sofreu uma queda nos valores de empréstimos de 1985 a 1988, refletindo a crise internacional e as disputas dentro da própria instituição sobre seu papel e estrutura na América Latina. Em 1987, o tema da mulher frente ao desenvolvimento passou a figurar nos relatórios do Banco, com projetos para fortalecer e consolidar esse papel na América Latina.

Magnólia Said (2005) é bastante crítica no que diz respeito às políticas de órgãos internacionais focalizadas nas mulheres, pois, segundo ela, as políticas de desenvolvimento encabeçadas por esses órgãos para os países subdesenvolvidos têm consequências negativas para as mulheres: “as propostas de desenvolvimento que envolvem as mulheres são pensadas na perspectiva de utilização do trabalho não pago, dando ênfase ao seu papel reprodutivo, além de ligá-las diretamente com a natureza, ao mundo doméstico e à sua capacidade reprodutiva” (SAID, 2005, p. 12-13).

Com isso, podemos concluir que esses órgãos representantes do capital dominante não apenas se beneficiam do patriarcado, mas, com suas políticas colaboram para o aumento da discriminação das mulheres, fortalecendo seu papel no trabalho reprodutivo, especialmente pela maternidade, mantendo, assim, o sistema. As políticas direcionadas a esse grupo são um paliativo que não resolve a questão da desigualdade e subordinação na relação entre homens e mulheres; quiçá, reforçam as desigualdades.

A partir da eleição de um novo presidente em 1988, Enrique Iglesias, o Banco constituiu uma comissão de reformas, chamada Comitê de Revisão, para “recomendar uma redefinição do papel do Banco” (SCHERMA, 2007, p. 123). Mario Henrique Simonsen, que havia sido ministro da Fazenda do governo Geisel e ministro do Planejamento do governo Figueiredo, fez parte deste Comitê.

Castro (2014), numa leitura mais crítica acerca da criação e atuação do BID, explora mais seu alinhamento com instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial, mostrando que há uma estreita colaboração entre essas organizações. O BID justifica isso como forma de uma organização não se sobrepor a outra duplicando esforços desnecessários e, também, pela disposição de todos em articular ações com os mesmos fins. Salienta que, ainda que seja um banco que empresta dinheiro para a América Latina em nome de seu desenvolvimento, tem sua linha de ação baseada no que é proposto por Washington. A autora afirma que

É imprescindível entender o processo de colonização nas Américas dos trópicos como o prelúdio da questão social que se inaugura com a emergência do capitalismo. Uma das especificidades da colonização nesta região criou um laço crucial para reprodução da desigualdade, um complexo de exploração/desigualdade/discriminação que se intensificará ao longo do tempo com o aprofundamento das relações estabelecidas intraclasses e interclasses, interna e externamente (CASTRO, 2014, p. 58).

Nesse sentido, é de suma importância entendermos o processo de colonização e os processos de independência para que possamos entender também a inserção da América Latina no mercado mundial e como o seu desenvolvimento foi, desde o princípio, limitado pela relação de dependência com os países centrais. Dessa forma, para a autora, o modelo desenvolvimentista, calcado na substituição de importações, foi determinado pelo capitalismo global como parte da divisão internacional do trabalho. Os empréstimos contraídos pelos Estados latino-americanos, que depois se desdobrariam na crise da dívida na década de 1980, são tidos como uma nova forma de colonização (CASTRO, 2014).

A crescente transferência de riqueza do “sul global” para os países centrais por meio da dívida mostra o poder deste mecanismo de dominação. Neste sentido, somado ao colonialismo interno, que, por si só, já sustenta contradições internas profundas, a resposta imperial dada por este capitalismo das finanças aprofunda ainda mais o poço de desigualdades que tem sido o continente latino-americano, reforçando também sua posição periférica do próprio sistema (CASTRO, 2014, p. 66).

Como forma de disciplinar os países para o pagamento das dívidas externas por meio do acesso a novos empréstimos, foram propostos/impostos os planos de ajuste pelo FMI. Segundo Soares, “o novo enfoque chamado de *ajuste estrutural*, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado” (SOARES, 2002, p. 14).

Coerente com os ajustes estruturais, foi estabelecido em 1989 o Consenso de Washington. O acordo pode ser compreendido em dez tópicos: Disciplina Fiscal; Reorientação dos gastos públicos; Reforma tributária; Taxa de juros; Taxa de câmbio; Liberalização comercial; Abertura para o capital estrangeiro; Privatização; Desregulamentação da economia; e Direitos de propriedade. Essas formulações são fruto de uma reunião entre o Departamento do Tesouro, o Banco Mundial, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Usaid e os principais *think tanks* estadunidenses que “integravam a cúpula da rede de poder político, financeiro e intelectual do complexo Washington-Wall Street” (PEREIRA, 2010, p. 275).

Os ajustes estruturais consolidaram um padrão de acumulação flexível tanto em termos produtivos quanto trabalhistas, que buscou ser compensado por políticas públicas sociais também flexibilizadas e focalizadas em parcelas da população consideradas mais vulneráveis (CASTRO, 2014).

A despeito das mudanças operadas pelo neoliberalismo a partir dos programas de ajuste advindos do Consenso de Washington, a partir dos anos 1990

(...) o comportamento do BID, assim como demonstrado acima, assume um padrão coerente com as tendências internacionais e com o contexto em que se insere, sem verificar mudanças qualitativas na sua atuação; ou seja, as políticas agora analisadas fazem parte de uma mesma concepção que não se altera ao longo dos anos, e servem como demonstração do comportamento anteriormente destacado da instituição (CASTRO, 2014, p. 78).

Estudando de maneira mais específica a política social do BID, Castro (2014) argumenta que o tratamento da questão social na América Latina se relaciona mais com o modelo de desenvolvimento do que com as necessidades da população. Nos anos 1930, a política social teve como função manter e reproduzir a força de trabalho, sendo o salário e o emprego pontos-chave para o acesso aos serviços sociais.

No entanto, a autora supracitada pontua que esses direitos apesar de aparentemente universalizados, só eram concedidos aos grupos organizados. Castro (2014) destaca que há um equívoco em considerar que, nesse período, houve a existência de estados de bem-estar social na América Latina. Para ela, os Estados latino-americanos tinham base clientelista, paternalista e dependente. A partir da década de 1960 houve um novo pacto de poder, em que foram privilegiadas as empresas privadas na prestação de serviços que concentravam poder no governo central e excluía os trabalhadores do controle de instituições sociais. Sob o paradigma neoliberal, a política social funcionou como uma subsidiária da política econômica.

Dessa forma configurava-se compensatória, transitória, privatizada, descentralizada e focalizada. Para a autora,

[u]m dos objetivos não declarados da política social neste contexto é o de abrir novos espaços para obtenção de mais-valia e de lucro para o capital, ou seja, um novo campo para acumulação, o que de forma alguma levaria à correção das desigualdades sociais. Algumas políticas sociais como previdência, saúde e educação são campos férteis para atividades lucrativas; outras, como assistência social, são deixadas ao setor privado não lucrativo, filantrópico (CASTRO, 2014, p. 84).

Dessa forma, cumpre deixarmos claro que o setor privado ou o mercado atuam no fornecimento de serviços e benefícios devido à sua anunciada equidade e eficiência, porém não há como corrigir desigualdades por meio do mercado, já que este é quem promove as desigualdades, que são estruturais no sistema capitalista. Mas a ideia de que é possível diminuí-las é atraente e proporciona lucros. Nesse sentido, temos setores ligados ao capital como bancos, conglomerados educacionais, operadoras de planos de saúde que defendem o fim do sistema público de saúde, a administração de escolas públicas por entes privados e a previdência privada.

Como exemplo dessa política privatizante, no dia cinco de novembro de 2019 foi levado ao Senado um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) do Pacto Federativo pelo poder executivo que o desobriga de construir escolas em regiões com carência de vagas, sendo os alunos redirecionados para escolas privadas com bolsas pagas pelo governo. Para receberem o benefício, esses deverão comprovar insuficiência de recursos e se inscreverem para participar de uma seleção. A PEC também propõe revogar o parágrafo da Constituição, que estabelece que o Orçamento federal deve ter como um de seus objetivos reduzir as desigualdades regionais, baseado em critério populacional (CARAM, 2019).

A partir dos anos de 1980, os organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e BID inverteram a relação de causalidade entre pobreza e desenvolvimento econômico. Difundiram, desde então, a ideia de que a desigualdade seria o “entrave” ao desenvolvimento. É sob essa perspectiva que o BID buscou, por meio do investimento nas pessoas, aumentar a eficácia das políticas sociais e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio propostos pela ONU. A prioridade no investimento nas pessoas buscou melhorar o capital humano baseada em três pilares: nutrição, saúde e educação. É com essa prioridade que procurou-se combater a pobreza estrutural. Porém, “[t]ão problemática se nos apresenta tal visão dado que a pobreza na forma como subsiste no capitalismo está em função da própria organização do

modelo de reprodução da sociedade, portanto, imprescindível para o funcionamento da mesma” (CASTRO, 2014, p. 87).

A problematização levantada por Castro (2014) evidencia que a desigualdade e a pobreza são partes constitutivas do sistema capitalista, e dessa forma não há como eliminá-las sem superar esse sistema. Essa pode ser uma das razões para que as políticas públicas sociais sejam tão fragmentadas. Paiva e Ouriques (2006) comentam essa fragmentação citando o exemplo do que foi feito no governo Lula:

Por esta razão, é desanimadora a constatação da timidez da política social do governo Lula, onde o tema da pobreza, apartado da sua dimensão estrutural, permanece confinado como um problema da esfera do consumo e da estrutura familiar. Por mais que a pobreza seja aguda e na medida em que é uma questão explosiva, o melhor mesmo, ao que parece, é esterilizá-la, sobrepondo ações diversas e pulverizadas, que não atacam a raiz da questão social. O risco de se atuar na lógica do ajustamento de comportamentos individuais não é pequeno, haja vista o esforço em empreender e divulgar as chamadas condicionalidades para que as famílias tenham acesso aos benefícios (PAIVA; OURIQUES, 2006, p. 174).

As ações que focalizam o indivíduo, como o Bolsa Família, por exemplo, não resolvem problemas estruturais, mas podem dar a ilusão de estarem colaborando para a melhoria do sistema ou, ainda, colocar sobre os ombros de cada um a tarefa de melhorar de vida, eximindo o Estado de responsabilidade, ignorando a estrutura do problema e desestimulando as lutas coletivas. “Ou seja, transfere-se para o nível individual a responsabilização por uma situação histórica de degradação cujas causas residem justamente na indevida apropriação do Estado em prol de grupos autointeressados fortemente articulados com a dinâmica capitalista” (CASTRO, 2014, p. 112). A responsabilidade colocada sobre o indivíduo mascara o que de fato promove a desigualdade¹⁰.

Acerca do nosso tema de estudo, Castro (2014) destaca que o Banco foca suas ações em desenvolvimento da primeira infância, juventude em risco e alívio da pobreza. Esses direcionamentos compõem a Divisão de Proteção Social e Saúde. O tema da juventude em risco, especificamente, conversa com nosso objeto de pesquisa porque as justificativas para a atenção a esse tema são muito semelhantes às usadas para justificar a atenção ao Ensino Médio.

¹⁰ Entendemos que o objetivo do programa não é resolver um problema estrutural e reconhecemos a sua importância no abrandamento da pobreza (LEÃO REGO; PINZANI, 2013) e na inclusão dos seus beneficiários no consumo de bens. Entretanto, a crítica que se faz aqui, a partir dos autores citados, é de que o Partido dos Trabalhadores, quando no poder, adotou medidas que, longe de romper com a lógica do capital, se alinharam a elas.

Sobre outro tema, o enfoque do BID em ações para a Juventude em Risco se justifica, por sua vez, não apenas pelo fato de 40% da população do continente ter menos de 30 anos, mas também pela razão de que enfrentar suas dificuldades potencializaria o desenvolvimento econômico, incrementaria a produtividade e equidade, e reduziria a pobreza e os níveis de violência na região. O Banco considera que os problemas gerados por comportamentos perigosos geram custos sociais não só para o indivíduo, mas para a sociedade como um todo, já que a marginalização dos jovens se dá pela *falta de oportunidades para completar os estudos secundários e sua baixa qualidade*, a precariedade do mercado de trabalho e quantidade de empregos insuficientes (CASTRO, 2014, p. 91-92, grifo nosso).

A educação de nível médio ganha relevo dentro das ações para a juventude, pois essa faixa etária representa uma “janela de oportunidade”: os investimentos nesse segmento podem diminuir as desigualdades e aumentar as oportunidades dos jovens (e de quem deles depende) de ter uma vida melhor¹¹.

O que podemos concluir acerca da história e atuação do BID é que ela deve ser considerada no contexto em que se insere a América Latina dentro do sistema capitalista. A partir desse entendimento, desdobram-se outros que nos permitem compreender como a ação do BID está condicionada aos interesses internacionais, dos grandes centros capitalistas, especialmente dos EUA. A margem de desenvolvimento latino-americano é aquela permitida pela conjuntura externa, sendo o BID um operador do capital que garante a reprodução do capitalismo neoliberal.

2.2 O BID e suas recomendações para o Ensino Médio: esforços para a manutenção da ordem

Essa seção é construída pela análise dos documentos “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)” e “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, caracterizando, portanto, uma pesquisa documental. A importância desse tipo de pesquisa está ligada à emergência de uma “hegemonia discursiva”, que tem orientado e legitimado as reformas educacionais no mundo todo.

¹¹ Essa concepção guarda estreita relação com a Teoria do Capital Humano que estabelece que o trabalho, quando qualificado por meio da educação, é um meio para expandir a produção e, conseqüentemente, as taxas de lucro do capital. Uma definição mais detalhada está disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorica_%20do_capital_humano.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

Colabora para a construção dessa “hegemonia discursiva” a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicação, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via *internet*. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almeçadas (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429).

Os documentos que analisamos neste trabalho entram no grupo apontado pelas autoras. Há um esforço para homogeneizar as prescrições educacionais por meio das palavras; há uma “colonização do discurso”. Nesse sentido, esse discurso que é divulgado em todos os setores da vida educacional é uma estratégia de legitimação das reformas e de torna-las uma “demanda imprescindível da modernidade” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 429).

No *site* do BID, há mais de oito mil arquivos divulgados sobre os mais variados temas agrupados em doze tipos: base de dados e conjunto de dados; boletim de políticas; catálogo e folhetos; co-publicações; documentos de trabalho; documentos para discussão; livros; materiais de aprendizagem; monografias; notas técnicas; relatório anual; e revistas, jornais e *newsletters*. Segundo Castro,

Além das atividades clássicas promovidas por bancos internacionais, outra função do Banco, um diferencial em relação às demais instituições financeiras multilaterais, é a geração de conhecimento a partir da colaboração de especialistas de diversas áreas que publicam pesquisas originais sobre os desafios da região latino-americana, provendo dados avaliativos sobre projetos já realizados e promovendo seminários anualmente para disseminação de pesquisas. Além disso, o BID apoia seus clientes com os serviços de assessoria e desenvolvimento de políticas e capacidade institucional (CASTRO, 2014, p. 36).

Ou seja, além do financiamento, o Banco também atua no aspecto intelectual da reforma, colaborando na disseminação do que considera positivo para a educação. Portanto,

A necessidade tanto de disseminar como clarificar os princípios que devem ser perseguidos nos objetivos e na estruturação dos projetos financiados pelo Banco é evidente quando consideramos que esta instituição patrocina e organiza uma série de eventos com o intuito de formação de conhecimento e publicação de práticas que são por ele balizadas (Ibidem, p. 46).

Assim, além da divulgação de resultados e prescrições, o BID busca criar um consenso sobre os objetivos da educação e como eles podem ser atingidos. Para Shiroma, Campos e

Garcia (2005), os documentos de agências internacionais também procuram justificar as reformas que, ao serem formuladas em outros contextos, como as desencadeadas nos EUA e na Inglaterra na década de 1980, precisam de justificativas para “erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430).

Sobre esses consensos locais, Silva Jr. (2002) aponta que é muito mais imposição do que a construção de um consenso baseado em discussões, por exemplo. Ainda assim, aponta também o papel ativo das autoridades e especialistas brasileiros na aplicação do receituário neoliberal no Brasil, favorecendo a criação de um pan-paradigma educacional calcado na falta de debate das propostas para o Ensino Médio e no caráter “infalível” das propostas. Ou seja, promove-se a ideia de que as reformas propostas são a única opção. Para Gentili (1998), a divulgação de documentos e todo tipo de material sobre o que é e o que deve melhorar na sociedade e na educação auxilia a disseminar apenas uma forma de ver o mundo, tornando as ideias divulgadas em “interesse comum”. Há um consenso fraudulento, pois os atores sociais são chamados a aceitar e concordar com o que já foi previamente estabelecido.

Nesse sentido, aqui serão apresentadas as análises dos documentos “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” e “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”. Optamos pelo constante uso de citações diretas dos documentos analisados para que seja possível expressar, de fato, a visão do Banco, tornando a análise mais coerente.

Antes disso, faz-se necessário explicarmos como chegamos a eles e porque foram escolhidos para compor nosso escopo de análise. Fizemos pesquisas no *site* do BID e, a partir da aba “conhecimento” e da aba “publicações”, encontramos o repositório da instituição. Nele podem ser feitas pesquisas com palavras-chave e é permitida a utilização de filtros de tipo, tópico, país e unidade. Para nosso intento, utilizamos quatro pesquisas, com quatro palavras-chave diferentes e sem o uso de filtros.

A primeira pesquisa foi feita no dia 19 de agosto de 2019, com a palavra-chave “Ensino Médio”. Foram encontrados 3 documentos, todos em português. Acreditamos que foram poucos porque a maioria dos documentos está em espanhol. Logo, a pesquisa com palavras-chave em português demonstra essa escassez em relação à língua espanhola.

Na segunda pesquisa, feita também no dia 19, com a palavra-chave “educación secundaria”, foram encontrados 35 documentos, todos em espanhol. Na terceira pesquisa, no dia 20 de agosto de 2019, foi usada a palavra-chave “escola”, resultando em 9 documentos, sete deles em português e dois em espanhol. Já na quarta e última pesquisa, a palavra-chave usada

foi “escuela”, a partir da qual 97 documentos foram encontrados, sendo 4 em português e os outros 93 em espanhol.

A partir dessas quatro buscas foi construída a Tabela 1 para identificar quantos documentos foram encontrados acerca do nosso tema de estudo, qual seja, a educação de nível médio. Posteriormente, foram selecionados os dois documentos analisados neste trabalho com vistas a responder aos nossos objetivos de pesquisa: compreender as recomendações do BID para os países latino-americanos no contexto do ajuste neoliberal e, mais especificamente, para o Brasil, sempre com o foco no Ensino Médio.

Tabela 1 - Documentos encontrados no repositório do BID sobre o Ensino Médio.

	Ano de publicação	Nome do documento
1	2000	Educación Secundaria em América Latina y el Caribe: Los retos del Crecimiento y la Reforma
2	2000	Educación Secundaria Temas críticos para la Formulación de políticas
3	2000	Las escuelas de secundaria em América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo
4	2000	Los Grandes Retos de la Educación Secundaria em América Latina y el Caribe em America Latina y el Caribe
5	2001	La Educación a Distancia como Alternativa para Reducir la Deserción y Mejorar el Aprendizaje de los Jóvenes
6	2002	Los Desafíos de la Educación Secundaria ¿Qué Nos Dice el Análisis de Flujos?
7	2002	Los jóvenes latino-americanos em transición Um análisis sobre el desempleo juvenil em América Latina y el Caribe
8	2005	Educación para la Ciudadanía Democrática em Escuelas Secundarias em América Latina
9	2005	Educación para la ciudadanía y la democracia para um mundo globalizado Una perspectiva comparativa
10	2006	La Orientación del Gasto Social em América Latina
11	2010	Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil
12	2012	Ideas para el desarrollo em las Américas (IDEA) Volumen 27 Enero-abril 2012 La brecha de habilidades adolescentes em la fuerza laboral
13	2013	Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria Mejora del acceso la calidad y las instituciones 1995-2012
14	2013	La Realidad Social Una introducción a los Problemas y Políticas del Desarrollo Social em América Latina Módulo III Los Nuevos Retos de l

15	2014	Análise da despesa pública Uma metodologia de avaliação para mensurar a eficiência dos estados brasileiros no gasto em educação
16	2014	O BID e a tecnologia para melhorar a aprendizagem Como promover programas eficazes
17	2014	Los jóvenes Sí-Sí Experiencias y aprendizajes de Organizaciones de la Sociedad Civil para la transición de los jóvenes entre educación y trabajo
18	2016	América Latina y el Caribe en PISA 2015 ¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos

Fonte: <https://publications.iadb.org/pt>

O primeiro documento analisado “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” é uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica do MEC e o BID, publicado em 2010, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No repositório do Banco são creditados como autores Carlos Alberto Herrán, Amaury Patrick Gremaud, Maria Helena Guimarães e Marcelo Pérez-Alfaro. No documento, os autores são referidos como equipe de coordenação da pesquisa do BID, sendo os três primeiros identificados, respectivamente, como coordenador responsável, coordenador nacional e assessora.

Segundo o documento, a pesquisa elaborada pelo BID foi feita em um contexto em que o governo federal buscou implementar no país uma política de *accountability*, com o objetivo de melhorar a qualidade¹² da educação. Tal política consistiu

(...) em um conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados. No entanto, uma vez que as escolas de Educação Básica são administradas e financiadas com recursos dos Estados e dos municípios, que não respondem diretamente à União, a *accountability* pretendida é de natureza indutora e, conseqüentemente, possui limites (INEP, 2010, p. 20).

Para que esses limites fossem ultrapassados, o MEC estabeleceu o Plano de Ações Articuladas (PAR), que promoveu financiamentos e parcerias com os estados e municípios consoantes ao que estava proposto no PDE. Segundo o documento,

(...) a pesquisa “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” originou-se em 2008, quando o MEC iniciou entendimentos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tendo em vista a necessidade de

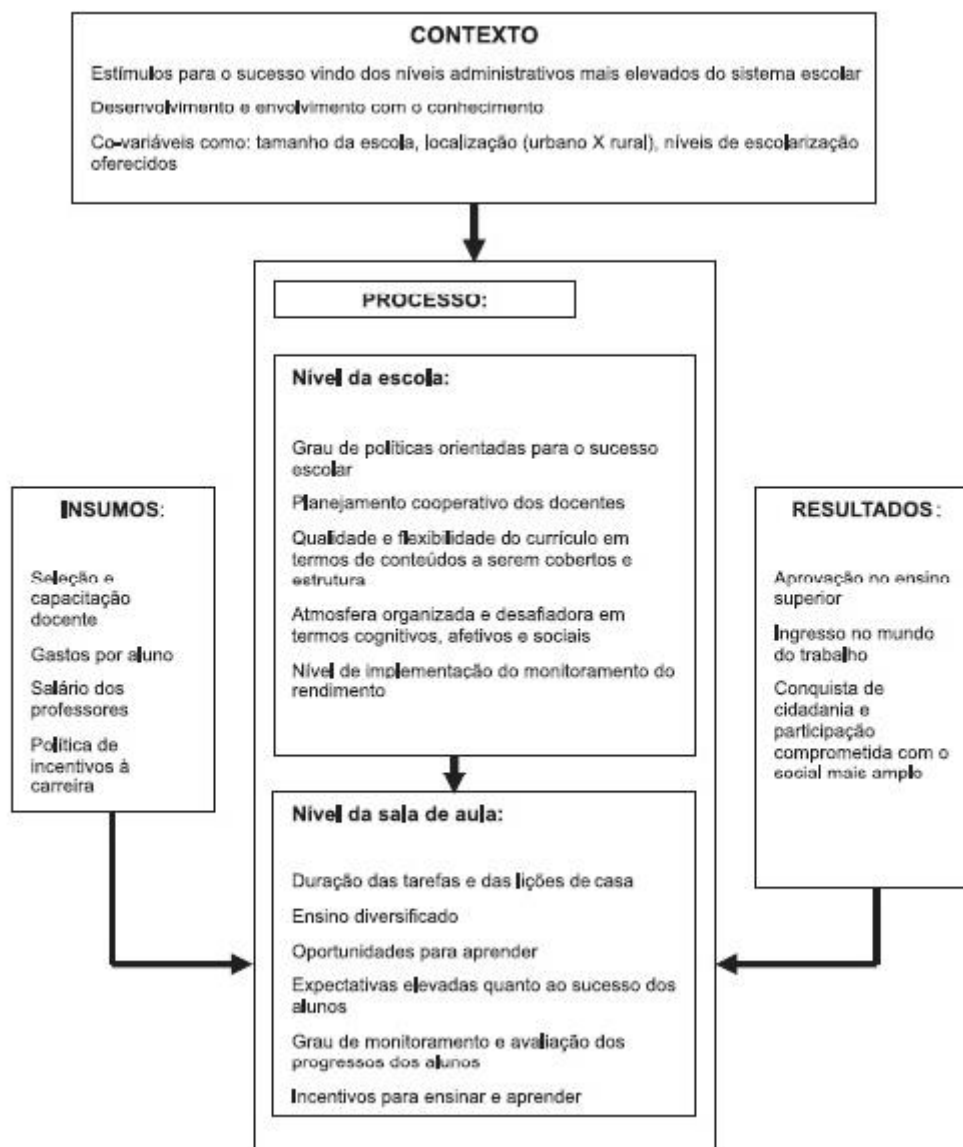
¹² A qualidade a que se refere o documento não é a que nos interessa. Defendemos a qualidade social da educação nos moldes do que é estabelecido por Silva (2009), qualidade que só pode ser alcançada levando em conta fatores externos à escola.

aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia para o Ministério. Em dezembro do mesmo ano, o BID aprovou uma doação do Fundo Social e assinou convênio de Cooperação Técnica com o MEC. Em 2009, entrou-se em acordo com as Secretarias Estaduais de Educação (Seeds), realizou-se a pesquisa de campo em 35 escolas de quatro Secretarias (AC, CE, SP e PR) e analisaram-se os resultados preliminares com os Estados e com o MEC (INEP, 2010, p. 20).

O documento que analisamos é o relatório dessa pesquisa. Ele é composto por duas partes: na primeira há uma revisão da literatura sobre escolas eficazes, um breve panorama do Ensino Médio brasileiro, a metodologia empregada na pesquisa, as práticas recorrentes nas escolas pesquisadas e recomendações junto às considerações finais. Na segunda parte são apresentadas as políticas públicas que incidiam sobre as escolas consideradas eficazes e a percepção dos envolvidos, como secretários estaduais de educação, trabalhadores dos órgãos intermediários regionais, diretores, coordenadores, professores e alunos. Também são apresentadas as políticas federais recentes que repercutiram no Ensino Médio e, ao final, são apresentadas considerações, recomendações e algumas questões para futuras pesquisas.

Como síntese do que o documento compreende como escola eficaz, é apresentado um quadro com os fatores que incidem sobre a escola, a partir dos quais se desenvolve a efetividade da mesma.

Quadro 2 - Fatores que incidem sobre a efetividade da escola.



Fonte: INEP 2010, p. 33.

Para Oliveira (2017), esse documento, juntamente com o relatório “Archiving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)”, publicado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição que faz parte do Grupo Banco Mundial, foram as publicações orientadoras da proposição materializada no PL nº 6.840/2013¹³.

¹³ O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com vistas a instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dar outras providências. O Projeto foi proposto pelo Deputado Federal do PT, Reginaldo Lopes. A reforma do Ensino Médio de 2017 resgatou alguns pontos que haviam sido propostos

O segundo documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” foi produzido em 2013 pela Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE)¹⁴ do BID. A elaboração do documento foi feita por uma equipe do BID em colaboração com os ministérios da Educação e analistas de operações de alguns países, dentre eles o Brasil (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013).

O documento declara como objetivo:

La presente evaluación se centra en la educación secundaria, incluidos sus ciclos básico y superior (véase el Recuadro 1). El documento presenta las conclusiones del análisis de OVE sobre el apoyo del Banco a las políticas y sistemas de educación secundaria en América Latina y el Caribe desde 1995, con particular referencia a los aspectos de acceso, calidad e instituciones. En la evaluación se analizan el diseño, la ejecución y los resultados de las operaciones financiadas por el Banco en apoyo de la educación secundaria, se procura determinar los factores que inciden en el éxito de diferentes intervenciones en distintos contextos y se formulan recomendaciones para orientar el apoyo del Banco en el futuro¹⁵ (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 2).

De acordo com o documento, a intenção do BID é fazer uma avaliação do que foi feito em 17 anos de atuação na América Latina e Caribe a partir dos projetos desenvolvidos na região e dos empréstimos concedidos.

Um aspecto que merece atenção é a diferenciação dos níveis e modalidades de educação que são apontados no documento dos níveis e modalidades de educação adotados no Brasil, em termos de nomenclatura. Pela definição apontada no Quadro 3 (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 2), o BID estabelece os níveis e modalidades da educação latino-americana e caribenha.

pelo Projeto. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 27 nov. 2019.

¹⁴ Segundo o *site* do BID, a OVE é independente da administração do Banco, e tem autonomia de organização e comportamento. Essa independência deixa a OVE livre de pressões externas e conflitos de interesses baseado no que é acordado com o Grupo de Cooperación de los Bancos Multilaterales de Desarrollo (ECG), ao qual o BID pertence e é membro fundador. Todas as informações estão disponíveis em: <https://www.iadb.org/en/ove/home>. Acesso em: 28 out. 2019.

¹⁵ A presente avaliação centra-se no ensino secundário, incluindo os ciclos básico e superior (ver Recuadro 1). O documento apresenta as conclusões de análises do OVE sobre o apoio do Banco às políticas e sistemas de educação secundária na América Latina e no Caribe desde 1995, com referência específica aos aspectos de acesso, qualidade e instituições. Na avaliação analisam a elaboração, a execução e os resultados das operações financiadas pelo Banco em apoio à educação secundária, procura-se determinar os fatores que incidem no êxito de diferentes intervenções em contextos distintos e formulam recomendações para orientar o apoio do Banco no futuro (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 2, tradução nossa).

Quadro 3 – Níveis e modalidades da educação latino-americana e caribenha apontados pelo BID.

- **Educación básica.** Los primeros ocho a nueve años de educación formal, equivalentes a la terminación del ciclo básico de educación secundaria.
- **Educación primaria.** Los primeros cinco a seis años de educación formal. La educación primaria es obligatoria en todos los países de América Latina y el Caribe.
- **Ciclo básico de educación secundaria.** Los primeros dos a tres años de educación secundaria.
- **Ciclo superior de educación secundaria.** Los últimos dos a cuatro años de la educación secundaria.

El Anexo 1 contiene información detallada sobre la estructura de la educación secundaria por país. El Anexo 2 contiene las principales diferencias entre la escuela primaria y la secundaria.

Las siguientes son las tres modalidades más comunes de enseñanza secundaria:

- **Educación general/académica.** El plan de estudios se centra en desarrollar las competencias académicas generales en lenguaje, ciencias, matemática y humanidades. Todos los alumnos deben tomar ciertos cursos esenciales para graduarse, aunque en muchos sistemas los alumnos se pueden especializar en ciertas asignaturas en los grados superiores.
- **Formación técnica y vocacional.** Este tipo de enseñanza transmite a los jóvenes los conocimientos y competencias que necesitan para desempeñarse en tipos específicos de trabajos u ocupaciones. Con la excepción de México, la formación técnica y vocacional se imparte a nivel secundario superior.
- **Modelos alternativos.** Se ofrecen al margen de las escuelas tradicionales, generalmente a poblaciones remotas o grupos no escolarizados. Los modelos alternativos en América Latina y el Caribe difieren en planes de estudios y materiales didácticos; a continuación se mencionan los modelos comunes:
 - Educación a distancia (telesecundaria, radio, casetes de audio y enseñanza virtual).
 - Aprendizaje abierto (facilitadores).
 - Educación comunitaria.

Nota: El ciclo básico de educación secundaria es obligatorio en los siguientes países: AR, BA, BH, BE, BO, BR, CH, CR, CO, DR, EC, ES, GU, GY, ME, PE, PN, PR, UR y VE. El ciclo superior de educación secundaria es obligatorio en los siguientes países: AR, BA, BH, CH, ME, PE, UR y VE.

Fuente: UNESCO (2012b); Di Gropello (2006); Holsinger y Cowell (2000); BID (2011).

Fonte: BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 2.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013, a Educação Básica obrigatória se estende dos 4 aos 17 anos e é organizada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil atende crianças de até cinco anos de idade; o Ensino Fundamental atende crianças a partir dos seis anos, tendo duração obrigatória de nove anos; e o Ensino Médio tem duração mínima de três anos, sendo, pois, a última etapa da Educação Básica. No documento analisado, a Educação Básica compreende a educação primária, que seria, no Brasil, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e o ciclo básico da educação secundária que, no país, corresponde ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Assim, de acordo com a delimitação do objeto feita previamente, nossa investigação se concentra no que o Banco chama de ciclo

superior de educação secundária, que tem duração de dois a quatro anos. No Brasil, essa etapa da escolarização é chamada de Ensino Médio e tem a obrigatoriedade de três anos de duração, no mínimo.

A justificativa do BID em focalizar a educação secundária é a transição demográfica vivenciada pela região com a população de 15 a 24 anos com a mais alta taxa de escolaridade já registrada. Assim, “[l]os grupos de edad con mejor educación realzarán el perfil de recursos humanos de la región como mínimo durante las próximas cinco décadas¹⁶” (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 3). Entretanto, ainda que a escolarização esteja aumentando, permanece alto o percentual de jovens que não concluem o Ensino Médio, abandonando a escola para trabalhar. De acordo com dados de 2018, 36,5% dos brasileiros com 19 anos de idade não concluíram o Ensino Médio¹⁷. Assim, chegam ao mercado de trabalho com uma preparação ainda incipiente perante as demandas do mundo do trabalho, que exigem uma mão-de-obra mais preparada. Nesse sentido, mais jovens com formação de nível médio e ainda superior criariam um futuro melhor para as pessoas e para o país contribuindo na melhoria das perspectivas de crescimento e competitividade nacional.

Além dos jovens que trocam a escola pelo trabalho, é grande o percentual de jovens que não estudam nem trabalham; segundo os dados do documento de 2013, 20% dos jovens de 15 a 18 anos estão dentro desse percentual. Para o BID, o crescente desemprego juvenil e altos índices de abandono escolar

pone cada vez más presión en la cohesión social y contribuye al aumento de la delincuencia y la exposición a riesgos múltiples, con consecuencias sociales que van más allá del ámbito de la educación⁴. Por lo tanto, contar con sistemas de educación secundaria de alta calidad que induzcan a los jóvenes a continuar su escolaridad es cada vez más importante para evitar tensiones sociales (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 3)¹⁸.

Por meio da análise deste documento, podemos ter uma visão mais ampla do projeto que o BID tem para a educação secundária na América Latina, qual seja, o de formar

¹⁶ Os grupos etários com melhor educação realçarão o perfil de recursos humanos da região no mínimo durante as próximas cinco décadas (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 3, tradução nossa).

¹⁷ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos>. Acesso em: 07 jan. 2020.

¹⁸ “Põe cada vez mais pressão sobre a coesão social e contribui para o aumento da delinquência e a exposição a múltiplos riscos, com consequências sociais que vão além do âmbito da educação⁴. Por isso, contar com sistemas de educação secundária de alta qualidade que incentivem os jovens a prosseguir sua escolaridade são cada vez mais importantes para evitar tensões sociais” (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 3, tradução nossa).

trabalhadores para atender às demandas do mercado produtivo adequado às novas formas de produção e reprodução do capital. Nesse sentido, a precarização (da formação do trabalhador e do trabalho docente), o aligeiramento dos cursos, a profissionalização rasa e precoce prevista para o ensino secundário são as características necessárias ao modelo produtivo vigente. Tal projeto se apresenta como o canto da sereia. Seduz à primeira vista e mata logo após cativar o trabalhador. Ao seduzir, aponta como sendo a formação que falta para que o trabalhador se destaque e ganhe um lugar ao sol no mercado de trabalho. Após a sedução, oferece uma formação precária que não possibilitará a inserção sonhada o que, para a classe trabalhadora significa o desemprego¹⁹. E desemprego rima com morte: morte física, que advém da fome, morte espiritual, da essência do ser, visto que o trabalho é que garante ao ser, ser humano.

Nesse mesmo sentido, uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em parceria com a Fundación Espacio Público, do Chile, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional, do Canadá, do BID e do Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo, divulgada pelo *site* de notícias UOL em 2018, mostrou que 23% dos jovens brasileiros não estudam nem trabalham, sendo, portanto, conhecidos como “jovens nem-nem”²⁰. Esse percentual é formado, em sua maioria, por mulheres de baixa renda. O estudo chamado "Millennials na América e no Caribe: trabalhar ou estudar?" foi realizado com jovens entre 15 e 24 anos do Brasil e de outros oito países: Chile, Colômbia, El Salvador, Haiti, México, Paraguai, Peru e Uruguai. As razões para o alto índice de jovens nem-nem, segundo a pesquisa, são falta de políticas públicas, obrigações familiares com parentes e filhos e problemas de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Nesse âmbito, México e El Salvador apresentam índices mais altos que o Brasil, 25% e 24%, respectivamente, ao passo em que Chile tem o menor índice, 14%. A média latino-americana, entretanto, é de 21%. Tais dados são originários da pesquisa que resultou em um documento publicado em 2018 pelo BID (UOL, 2018).

¹⁹ Aqui falamos de desemprego no sentido amplo do termo: nem emprego formal, nem emprego precário. O emprego formal é cada vez mais reduzido pelas políticas neoliberais de redução dos direitos trabalhistas e sociais e o emprego precário também passa a ser disputado, jogando milhões de trabalhadores no mundo todo na mais profunda miséria.

²⁰ No documento citado na matéria do Uol, "Millennials na América e no Caribe: trabalhar ou estudar?", fica claro que os jovens nem-nem, apesar do que pode se imaginar pelo nome que são conhecidos, exercem atividades de trabalho informais, os bicos. Segundo o documento: “Además, la encuesta revela que solo una fracción muy pequeña de los jóvenes nini (un 3% en el conjunto de países) calza con el estereotipo de un joven inactivo que no realiza labores entendidas como productivas. De hecho, la gran mayoría de los ninis realiza actividades productivas en sus hogares o busca empleo, o tiene una discapacidad que le impide estudiar o trabajar” (NOVELLA; REPETTO; ROBINO; RUCCI, 2018, p. 33).

A avaliação feita pelo BID questiona três principais aspectos: Acesso; Qualidade; Instituições. Para responder, o Banco analisou:

Las fuentes de datos comprenden la cartera de préstamos de educación del Banco, los sistemas de bases de datos del Banco y otras bases de datos internacionales, las evaluaciones e informes de seguimiento de proyectos, y las entrevistas con partes interesadas y el personal del BID. Habida cuenta de la complejidad y la heterogeneidad de la educación secundaria entre los diferentes países, se realizaron estudios de casos sobre el terreno con objeto de evaluar a fondo el apoyo del Banco en contextos específicos, a saber: Argentina, Brasil (Paraná), Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. Para Ecuador y México se llevaron a cabo estudios de casos de carácter documental (véase en el Anexo 3 la justificación de la selección). Algo que refuerza claramente la metodología de estudio de casos es que se usaron múltiples fuentes y técnicas para la recopilación de datos. Las pruebas empíricas se recabaron usando las preguntas de la evaluación como guía. Los datos recabados fueron en su mayor parte cualitativos, pero también se obtuvo material cuantitativo importante, como datos del análisis de las bases de datos, los costos, los productos y los resultados, así como los resultados de los exámenes utilizados para respaldar las afirmaciones de eficacia de los proyectos. Se trató a cada país como un caso separado, y las conclusiones de cada caso se usaron como información para todo el estudio (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 5)²¹.

Percebemos a abrangência da pesquisa empreendida pelo BID tanto em termos de objetos de análise, quanto do número de países selecionados e que os documentos analisados são, em sua maioria, advindos do próprio BID. Segundo Pereira (2010), essa prática é comum entre os organismos internacionais, referendando as afirmações e sugestões com documentos próprios. Estabelece-se um ciclo de informações que nunca se contradizem, a partir do que se cria o consenso.

O documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, de 2010, elencou oito características, compreendidas como as “melhores práticas” nas escolas pesquisadas nos estados do Acre, Ceará, Paraná e São Paulo. São elas:

²¹ As fontes de dados compreendem a carteira de empréstimos para educação do Banco, os sistemas de bases de dados do Banco e outras bases de dados internacionais, como as avaliações e os relatórios de acompanhamento de projetos, e as entrevistas com partes interessadas e o pessoal do BID. Tendo em conta a complexidade e a heterogeneidade da educação secundária entre os diferentes países, foram realizados estudos de casos no local com objetivo de avaliar em profundidade o apoio do Banco em contextos específicos, a saber: Argentina, Brasil (Paraná), Paraguai, Peru, República Dominicana, Trinidad e Tobago e Uruguai. Para Equador e México, foram realizados estudos de casos de natureza documental (ver no Anexo 3 a justificativa da seleção). O que reforça claramente a metodologia de estudo de caso é que foram usadas várias fontes e técnicas para coleta de dados. As provas empíricas foram coletadas usando as perguntas da avaliação como guia. Os dados coletados foram na sua maior parte qualitativos, mas também obtiveram material quantitativo importante, como dados de análise de bases de dados, os custos, os produtos e os resultados, assim como os resultados de exames utilizados para respaldar as afirmações de eficácia dos projetos. Cada país foi tratado como um caso separado, e as conclusões de cada caso foram usadas como informação para todo o estudo (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 5, tradução nossa).

- aprendizagem como foco central da escola;
- expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos;
- elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos;
- trabalho em equipe e lideranças reconhecidas;
- preservação e otimização do tempo escolar;
- normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola;
- clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender;
- autonomia e criatividade por parte da equipe escolar (INEP, 2010, p. 56-57).

O foco dessas melhores práticas articuladas sistematicamente em cada escola é formar

(...) uma cultura cujo foco é a aprendizagem dos alunos. Todas as ações demonstram se preocupar com a apreensão de conteúdos, com o desenvolvimento de competências e de habilidades, ou seja, se os estudantes estão aprendendo e se desenvolvendo segundo suas expectativas. (Ibidem, p. 104)

Podemos compreender que a aprendizagem dos estudantes é a tônica. Nesse ambiente de aprendizagem, “criam-se, assim, condições para um trabalho focado no aluno, marcado pela responsabilidade profissional dos professores, que não faltam, valorizam o trabalho em equipe e buscam aprimorar sua formação profissional” (INEP, 2010, p. 104).

Para que se efetive a aprendizagem e a criação desses espaços que a possibilitem, o documento traz recomendações para o MEC e para as Secretarias Estaduais de Educação, e ressalta aspectos encontrados nas escolas pesquisadas que, se seguidos, podem aprimorar a Educação Básica brasileira. Eis os aspectos elencados pelo documento:

(...) lideranças fortes; grande identidade de valores; normas claras para a convivência; objetivos comuns; planejamento claro; trabalho coletivo; expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores; momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação da aprendizagem. Ficou patente, também, que os gestores ocupam uma posição central, exercendo liderança sobre os demais participantes do processo educativo. Por outro lado, o papel da supervisão escolar – ou dos profissionais do ensino locados nos órgãos intermediários do sistema de ensino – não é bem especificado, de modo que não há como contribuir, tanto quanto poderia e seria desejável (na própria opinião das escolas pesquisadas), para a dinâmica escolar. Desse modo, tudo indica que vale a pena investir na formação de lideranças, incluindo aí os gestores e as equipes dos órgãos regionais (Ibidem, p. 105).

É salientado neste trecho o papel dos gestores que, além de gerenciarem as escolas, dirigem as equipes, trabalham com metas e coordenam as ações dos professores. Com relação a estes últimos, há, ainda, uma outra função que é incentivada ao longo de todo o documento:

a necessidade de observar o trabalho dos professores, de que as salas de aula sejam abertas às observações de diretores, coordenadores, supervisores e professores com mais tempo de carreira, objetivando dar *feedback* das ações dos professores mais novatos.

O documento apresenta como de fundamental importância uma mudança na cultura escolar em que a observação das aulas de um professor não seja “como ameaça à autonomia, sempre relativa, de cada um” (Ibidem, p. 106). Outrossim, o *feedback* profissional também é encorajado tanto dentro das escolas quanto entre elas, no contato estabelecido pelos órgãos regionais intermediários, que devem servir como apoio técnico e pedagógico. Assim, é importante que se abram as escolas, “as salas de reuniões e as portas das próprias salas de aula para que as práticas pedagógicas possam ser observadas e analisadas, tornando-se alvo de reflexão e debates” (Idem).

Sobre práticas pedagógicas, o modelo de ensino-aprendizagem tradicional é criticado, pois, nesse modelo, cabe ao aluno o papel de agente passivo perante o conhecimento, o que, combinado à ausência de proposições que motivem o protagonismo juvenil²², contribui de forma negativa para o exercício da cidadania, que deve ser pautada em uma vida escolar rica e promotora de uma cidadania ativa.

Segundo Nildo Ouriques (2019), em países da periferia capitalista como o Brasil, a cidadania não pode ser assegurada, pois não há garantias básicas às pessoas para que exerçam seus direitos nesse contexto neoliberal. Portanto, para esse autor, o grito por cidadania deve vir acompanhado da luta pela revolução social.

Outra preocupação explicitada pelo documento do INEP, “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” é o mecanismo de seleção dos alunos pelas escolas, que pode impactar nos índices de evasão²³ e repetência.

Discussão também é necessária para evitar a presença de processos seletivos em algumas escolas, as quais atribuem, inclusive, o bom resultado que alcançam ao perfil intencionalmente diferenciado de sua clientela. Testes ou análise das notas nas séries finais do ensino fundamental, por exemplo, ainda que presentes, foram pouco utilizados para selecionar os alunos, mas há casos, por exemplo, de entrevistas de ingresso, a fim de saber qual a pretensão do

²² É importante ressaltar que protagonismo juvenil não deve ser confundido com o apagamento do papel do professor ou com a transformação dele como mero cumpridor de ordens. O professor tem como papel contribuir para a formação crítica dos alunos, problematizando os conhecimentos já adquiridos para que novos sejam construídos. Protagonismo juvenil não é acolhimento acrítico das ideias do aluno, mas justamente possibilitar a produção de novos conhecimentos e a formação de uma consciência crítica acerca do mundo.

²³ É importante ressaltar que a palavra evasão tem como principal significado fuga e escapatória. Há fuga quando há prisão. O entendimento de evasão escolar como abandono ou desistência ignora as condições de vida do aluno para além da escola: muitos precisam trabalhar, outros não têm transporte que os leve à escola, entre outros fatores. Assim, as condições materiais obrigam o aluno a abandonar os estudos.

candidato, ao buscar aquela escola. Além disso, em várias situações, apresenta-se aos pais e estudantes um protocolo arrolando o que a escola espera em termos de comportamentos e de atitudes de seus alunos. Esse protocolo, uma vez analisado e aceito, deve ser assinado pelo candidato e por seu responsável. Isso significa que, se futuramente o aluno apresentar algum problema, seja de falta de afinco nos estudos ou de conduta, ele pode ser convidado a se retirar da escola e a buscar outra, sob a alegação de que não cumpriu o que foi acordado. Dessa forma, quando se pensa em termos de democratização e universalização do Ensino Médio, é preocupante a presença, em algumas das escolas estudadas, de mecanismos mais ou menos explícitos de seleção dos alunos, baseadas em desempenho e em comportamento. Mecanismos como esses, se presentes nas demais escolas, podem contribuir para o crescimento das taxas de evasão e repetência (INEP, 2010, p. 108).

Com a progressiva expansão de matrículas no Ensino Médio, há uma crescente diversificação do público que impacta na dinâmica das salas de aula e nos processos de aprendizagem. Devemos, então, pensar no que essa diversidade de público “atrapalha” para o alcance de “bons resultados”, de forma que sejam aplicados mecanismos informais de seleção. E, ainda, no que é pautado o “bom resultado” referido na citação.

Ainda tratando sobre a diversidade dos estudantes e a seletividade do sistema, o documento apresenta a relação com o “fracasso” escolar:

De fato, várias escolas analisadas fizeram afirmações que sugerem uma visão escolar seletiva, na qual, por exemplo, o que importa são os alunos do diurno, mais propensos a prestarem os exames vestibulares. No discurso dos docentes das escolas pesquisadas aparece, repetidas vezes, a valorização dos alunos e o reconhecimento do seu comprometimento e esforço no processo de aprendizagem. Entretanto, ao falar sobre desafios ou indisciplina, os professores afirmam que existe nas escolas um grupo de alunos “desinteressados” e que podem comprometer a imagem da escola. Os resultados deste estudo mostram um trabalho coletivo com o objetivo de diminuir a evasão, mas a transferência e a repetência de alunos foram muitas vezes tratadas como inevitáveis por professores e diretores. Daí a necessidade de as Seeds atuarem junto a todas as escolas de sua rede, no sentido de combater a “naturalização” do fracasso escolar e apoiar suas equipes para que superem as dificuldades em aceitar e valorizar a diversidade, trabalhando com as diferenças entre os alunos (INEP, 2010, p. 108).

Podemos inferir que os resultados buscados, para além da aprendizagem, se relacionam com a nota obtida pelos alunos em avaliações, especialmente no vestibular. Os que demonstram interesse em prosseguir os estudos recebem mais atenção, e talvez por isso alcancem melhores resultados.

A preocupação com a evasão e a repetência presente no documento indica que, apesar de haver projetos de reforço e recuperação em algumas escolas, esses não são acompanhados por uma política das Secretarias Estaduais.

As justificativas para não se contar com reforço e recuperação no contraturno centram-se na ausência de transporte para os alunos da zona rural, na dificuldade de se obter frequência no noturno e na falta de espaço físico disponível. Nesse sentido, as Seeds – que colocam o combate à evasão e repetência como prioridades – precisam abrir, para suas escolas, mais possibilidades em termos de locais, horas, períodos, transporte e demais recursos (inclusive de tecnologia à distancia), para promover a aprendizagem de conteúdos imprescindíveis para que os alunos possam acompanhar o ano seguinte sem enfrentar problemas de compreensão ou entendimento (Ibidem, p. 109).

A sugestão de Educação a Distância é questionável, pois dependeria de recursos como computadores e internet também nas casas dos alunos para que fosse viável a substituição do reforço no contraturno. Se não há transporte para alguns alunos, é difícil acreditar que haveria recursos para esse tipo de tecnologia. Outra dificuldade apontada é a falta de espaço na escola, ou seja, há também um problema de infraestrutura a ser solucionado, e tudo isso demanda mais financiamento.

Sobre o trabalho a ser feito fora do horário das aulas, o documento chama a atenção para a necessidade de remuneração de horas de trabalho coletivas para que seja possível o desenvolvimento do diálogo entre os professores com discussões, reflexões e tomadas de decisão compartilhadas. Foi observado que, em muitos casos, é necessário que os professores voltem às escolas à noite ou aos finais de semana, causando prejuízo na vida pessoal desses trabalhadores. Apesar dessa preocupação com os “prejuízos” pessoais para os professores, não foi mencionada nenhuma modificação concreta na condição de trabalho docente. Ao contrário, foram sugeridas modificações subjetivas e abstratas:

No caso dos docentes, eles precisam saber que a sociedade, pais e alunos valorizam e confiam no trabalho dos profissionais da educação, ou seja, consideram os docentes em condições de ensinar bem a perfis diferenciados de alunos. Acreditando nisso, eles também passarão a ter uma autopercepção de eficácia, a qual não tem lugar se não for tanto estimulada quanto reconhecida. Nesse sentido, uma recomendação importante para os sistemas de ensino é empoderar os docentes para que eles se sintam capazes de fazer frente às demandas que lhes são feitas. Isso implica formação inicial de qualidade, processos seletivos adequados e muita capacitação em serviço (INEP, 2010, p. 109).

É necessário compreender, também, a relevância que é dada à imagem do professor. A crença no empoderamento como forma de melhorar a qualidade da educação nos parece utópica e mal fundamentada diante da realidade concreta e adversa da condição de trabalho docente no Brasil. “Tudo isso requer empenho e esforço por parte das administrações públicas, uma vez

que é efetivamente difícil encontrar, hoje em dia no País, professores que tenham de si uma boa imagem” (Ibidem, p. 110). Acrescentam ainda que “respeito, confiança e reconhecimento” podem melhorar esse quadro, pois possuem grande poder sobre a forma de ser de todos os profissionais, inclusive os professores. Os baixos salários, adoecimento docente e as más condições de trabalho não foram mencionadas.

Nesse sentido, como dito anteriormente, o documento pretende operar uma mudança na cultura escolar. Uma nova cultura escolar requer a formação de um novo profissional da educação que “é cooperativo, não autônomo; aberto e não fechado; extrovertido e não insular, com autoridade, sem ser autoritário ou controlador” (FULLAN, 2009, p. 267 *apud* INEP, 2010, p. 177). É esse o grande mote do documento. É o professor o responsável pelas ações no interior das escolas: é ele quem, de fato, implementa ou não as “boas práticas”, por isso é tão necessária a articulação entre a formação docente e as orientações para o trabalho do professor.

Ao tratar do que tem sido feito no âmbito dos Estados pesquisados, em termos de políticas para o Ensino Médio, o documento aponta que essas políticas estão alinhadas ao que tem sido proposto em âmbito federal; as ações que advêm dessas políticas estão voltadas, principalmente, para as salas de aula. As ações apontadas pelo documento referente às políticas públicas seguem na direção de: “diretrizes e materiais curriculares; programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem; capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas” (INEP, 2010, p. 173). Percebemos, assim, a importância da aprendizagem e das avaliações enquanto instâncias orientadoras de novas políticas pelos diagnósticos que são feitos a partir de seus resultados. Além da capacitação docente que, como já dissemos, é crucial para que se efetive o que é proposto pela administração, “é preciso promover uma mudança de mentalidade no professorado, o que requer uma nova modalidade de capacitação, *in loco*, voltada para a realidade das escolas” (Ibidem, p. 174, grifo no original).

A nova cultura a ser instituída nas escolas objetiva torná-las “comunidades profissionais de aprendizagem”, e, para que isso se efetive, é preciso mais que recursos para avaliação e estabelecimento de metas; fazem-se necessárias habilidades de criar e manter uma melhor qualidade para a Educação Básica. Para tanto, “[o]s governos podem – e devem – fixar metas, proporcionar incentivos (pressão e apoio) e/ou promover capacitação e desenvolver as capacidades pedagógicas e de gestão das escolas e das Seeds” (Ibidem, p. 178). Nesse contexto, percebemos que todas as transformações sugeridas não são acompanhadas por aumento do aporte financeiro. Não sabemos a que tipo de incentivos se referem, mas não nos parece que esse apoio seja financiamento. Outro questionamento é sobre a pressão como incentivo. Como

seria essa pressão? Quem seria pressionado? Evidentemente, os professores, justamente pelo incentivo à responsabilidade profissional nas escolas.

O segundo documento “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)”, de 2013, também traz recomendações

Partiendo de la información empírica presentada en esta evaluación, OVE formula cuatro recomendaciones para ayudar a mejorar la efectividad del apoyo futuro del Banco a la educación secundaria:

- Focalizar mucho más el apoyo del Banco en mejorar la calidad de la educación secundaria, lo que incluye invertir más recursos para comprender las causas profundas del déficit de calidad en la educación secundaria, los determinantes del desempeño de alumnos y docentes, y lo que “produce resultados” en la enseñanza secundaria.
- En lo que respecta al acceso, concentrar más el apoyo del Banco en el ciclo *superior* de la educación secundaria, especialmente entre poblaciones vulnerables y en desventaja.
- Hacer un mayor hincapié en la innovación y fortalecer el repositorio de conocimientos para aprender de la experiencia en la enseñanza secundaria y difundir las lecciones aprendidas, incluidas las relacionadas con modelos de provisión flexibles para poblaciones desfavorecidas; modelos de provisión alternativos para poblaciones a las que sea difícil llegar; uso de la tecnología con criterios de eficacia de costos, y pertinencia y efectividad de los métodos de educación y capacitación vocacional.
- Elaborar informes de terminación de proyecto totalmente basados en pruebas empíricas, en los que se demuestren qué resultados se produjeron y por qué. Reforzar la medición de los resultados a nivel de proyectos, estableciendo un número manejable de metas realistas y mejorando considerablemente el seguimiento de los resultados y los impactos atribuibles a cada proyecto (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 74-75)²⁴.

Essas recomendações, porém, são de caráter mais institucional, e voltadas para o próprio BID. Ainda assim, a primeira ressoa no que propõe o documento “Melhores práticas em escolas

²⁴ Partindo da informação empírica apresentada nesta avaliação, OVE formula quatro recomendações para ajudar a melhorar a efetividade do apoio futuro do Banco à educação secundária:

- Focalizar muito mais o apoio do Banco em melhorar a qualidade da educação secundária, o que inclui investir mais recursos para compreender as causas profundas do déficit de qualidade na educação secundária, os determinantes do desempenho de alunos e professores, e o que “produz resultados” no ensino secundário.
- No que se refere ao acesso, concentrar mais o apoio do Banco no ciclo *superior* da educação secundária, especialmente entre populações vulneráveis e em desvantagem.
- Dar maior ênfase à inovação e fortalecer o repositório de conhecimentos para aprender com a experiência no ensino secundário e divulgar as lições aprendidas, incluindo as relacionadas com modelos de provisão flexíveis para populações desfavorecidas; modelos de provisão alternativos para populações a que seja difícil chegar; uso da tecnologia com critérios de eficácia de custos e pertinência e efetividade dos métodos de educação e capacitação vocacional.
- Elaborar relatórios de conclusão de projetos totalmente baseados em provas empíricas, em que se demonstrem que resultados se produziram e porquê. Reforçar a medição de resultados a nível de projetos, estabelecendo um número manejável de metas realistas e melhorando consideravelmente o acompanhamento dos resultados e impactos atribuídos a cada projeto. (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 74-75, tradução nossa)

de Ensino Médio no Brasil” ao estabelecer como foco a melhoria da qualidade, a compreensão das causas do déficit de aprendizagem e o que determina o desempenho docente e discente na escola. Mais ainda coerente com que o propõe o documento de 2010, o documento de análise recomenda compreender o que “‘produce resultados’ em la enseñanza secundaria”²⁵, ou seja, quais são as melhores práticas para o ensino secundário.

Pelo exposto até aqui, observamos que as preocupações de ambas as publicações giram em torno de assuntos ligados ao trabalho docente/responsabilidade profissional, avaliação, formação docente e financiamento. Assim, essas serão nossas categorias de análise e, nas próximas seções, trataremos de como essas categorias aparecem ao longo dos documentos.

2.2.1 Responsabilidade Profissional

A categoria Responsabilidade Profissional é muito cara ao documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” pela sua implicação no trabalho dos professores. Nesse sentido,

Docentes com elevado senso de responsabilidade profissional caracterizam-se por procurar dominar cada vez mais, teórica e instrumentalmente, seus instrumentos de trabalho e por estarem sempre presentes e atuantes em suas escolas. O reconhecimento das necessidades de formação e de aperfeiçoamento contínuos é clara: sem isso, não há como oferecer um ensino atualizado e pertinente. Professores responsáveis mobilizam conhecimentos, atitudes e crenças para responder às situações e problemas que enfrentam no dia a dia, justamente por considerarem que seu principal desafio profissional é viabilizar, para todos os alunos, sem nenhuma exceção, uma passagem bem sucedida pela escola, passaporte para uma vida melhor em uma comunidade que se importa com todos e com cada um. Para eles, o sucesso ou o fracasso dos alunos depende menos das características desses e muito mais das características de sua própria intervenção pedagógica. Emana deles uma sensação de competência, uma vez que se mostram seguros para conseguir os resultados que se propõem (INEP, 2010, p. 70-71).

A partir do excerto vemos que a responsabilidade profissional está relacionada à formação inicial e continuada dos professores que estão sempre em busca de melhorias no oferecimento do ensino. É perceptível também como esse senso de responsabilidade imbuído na prática desses professores os aliena das condições reais de aprendizagem dos alunos, visto que há muito mais causas sobre o sucesso ou o fracasso escolar que não estão diretamente ligadas ao professor ou mesmo que fogem à sua alçada/área de atuação.

²⁵ “produz resultados’ no ensino secundário” (tradução nossa).

A ideia de responsabilidade profissional, portanto, nos remete ao sentido marxiano de alienação. Para Marx,

Até aqui consideramos a alienação, a exteriorização do trabalhador só segundo um dos seus aspectos, a saber, a sua relação com produtos do seu trabalho. Porém, a alienação não se mostra apenas no resultado, mas no ato da produção, dentro da atividade produtiva mesma. Como o trabalhador poderia se defrontar alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se alienasse de si mesmo? (MARX, 1989, p. 152).

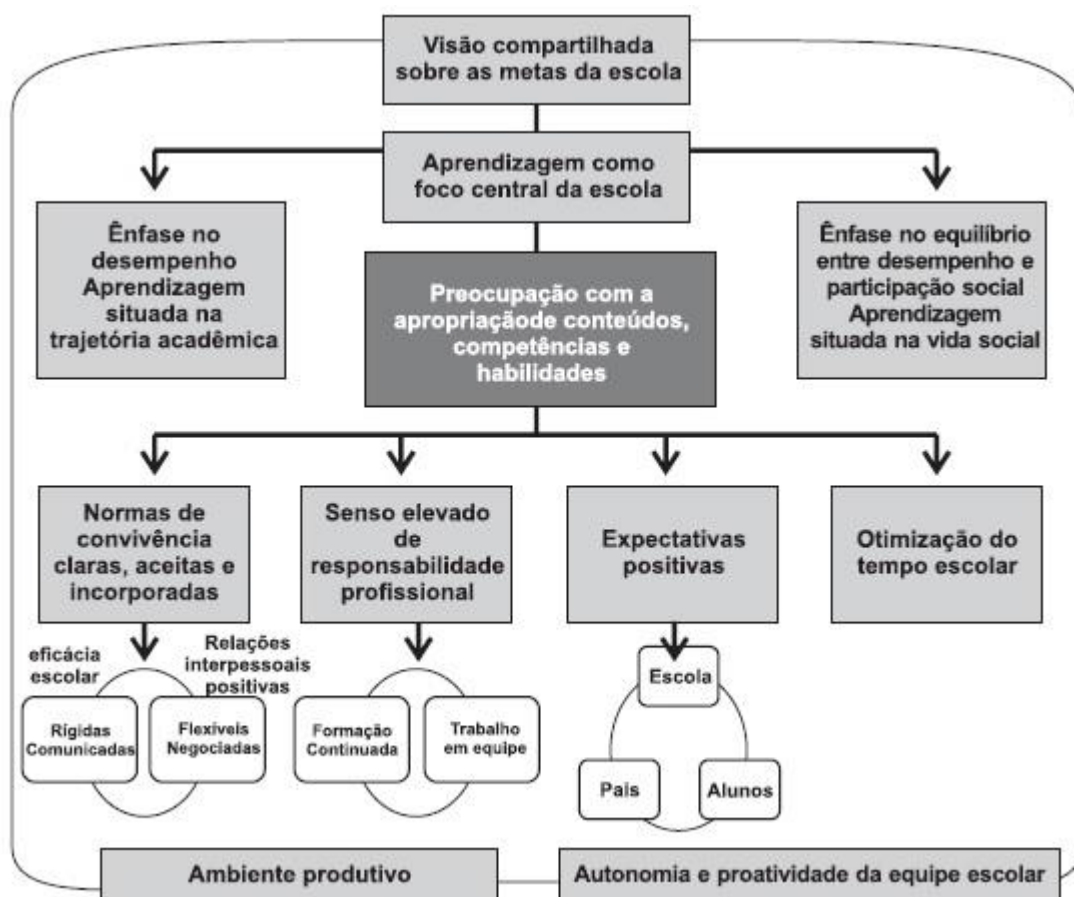
Nesse sentido, alienado do processo de organização do trabalho escolar, o professor se resume a mero cumpridor de ordens²⁶. Nesse contexto, as agências internacionais ditam as recomendações e essas são repassadas à ponta dos sistemas escolares para a implementação pelos professores. Esses, por sua vez, serão responsabilizados caso os resultados não sejam alcançados. O insucesso, portanto, pesará na conta do professor e, por isso, a responsabilização cai sobre ele como a rotina cai sobre o operário da fábrica.

Desse ponto de vista, percebemos que a responsabilização gera uma culpabilização no docente, que não pode ser atribuída se consideramos a realidade na qual o aluno, a escola e o próprio professor estão inseridos. Entretanto, essa não parece ser uma preocupação dos autores do documento, que indicam a promoção de um elevado senso de responsabilidade profissional como uma das ações responsáveis pelo bom funcionamento das escolas. Indicam, também, a existência de regras claras aceitas por todos, promoção de expectativas positivas em relação ao desempenho discente e otimização e preservação do tempo escolar. Todas essas ações podem ser compreendidas numa articulação sistêmica, pois todas elas “demonstram preocupação com a apreensão de conteúdos e com o desenvolvimento de competências e de habilidades dos estudantes” (INEP, 2010, p. 21).

Abaixo, encontramos o fluxograma da articulação das práticas encontradas nas escolas onde foi feita a pesquisa, de acordo com o INEP.

²⁶ A ideologia das competências, que esvazia o papel do professor, pode ser aprofundada no Relatório Delors (DELORS, 1998), documento que foi base para as políticas públicas no Brasil a partir dos anos 1990. Conceitos como aprender a aprender e aprender a ser foram disseminados, compondo os documentos orientadores das políticas educacionais. Tais recomendações reduzem o papel dos professores, levando a crer que cada um pode aprender sozinho, relativizando o papel da profissão docente.

Figura 1 – Fluxograma da articulação entre as características recorrentes das práticas docentes no Ensino Médio dos diferentes Estados investigados.



Fonte: INEP, 2010, p. 22.

Pela Figura fica explícito o que são as boas práticas e como elas se organizam com os atores escolares para alcançarem a aprendizagem que se objetiva. Chama a atenção que não haja na Figura nenhuma menção ao conhecimento; apenas a conteúdos, competências e habilidades. O professor tem papel central nesse sistema, por isso, a preocupação com o trabalho desenvolvido por ele e com a imagem que o mesmo faz de si, bem como o seu comprometimento com o trabalho.

Esses professores devem ter alguns planos para atingir a aprendizagem dos alunos: planejar as aulas, levar em conta as dificuldades dos alunos no planejamento, conversar com os colegas sobre a elaboração das aulas e relacionar o conteúdo trabalhado com os interesses dos alunos. Devem ter, ainda, estratégias para aumentar o envolvimento discente:

– atividades em duplas ou em pequenos grupos na sala de aula;

- realização de pesquisas sobre os temas das aulas;
- apresentação de trabalhos em seminários e debates;
- aprendizagem com os pares, alunos ensinando/apoiando colegas;
- uso de revistas e livros nas aulas;
- incentivo ao uso da biblioteca e do Laboratório de Informática (INEP, 2010, p. 60).

Obviamente, não podemos compreender essas questões sem observar minimamente as condições de trabalho e formação desses profissionais. Segundo os dados da pesquisa, 99,3% dos professores da amostra possuem Ensino Superior completo com licenciatura, sendo 62% do sexo feminino. Acompanhando a média nacional, 63% trabalham em apenas um turno²⁷ e, segundo a pesquisa, os professores têm elevado acesso a tecnologias, como computador e internet, fazendo de seu uso um lazer.

Esses indicadores representam um achado importante, na medida em que desmistificam a ideia de que os professores não conseguem usar as novas tecnologias. Esta parece ser uma área importante para futuras pesquisas, focadas nos usos que fazem os professores das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua relação com suas práticas pedagógicas em aula (Ibidem, p. 52).

O uso das tecnologias pelos professores, quando estão fora da escola, também pode incorrer em intensificação do trabalho docente, pois, segundo a pesquisa, podem conversar entre si e também com os coordenadores via internet. O fato da rede de computadores permitir a comunicação a qualquer tempo e lugar aumenta a cobrança sobre os docentes, que podem ser demandados sobre suas atividades mesmo em seus momentos de lazer. Outro ponto que merece destaque é o fato de que o uso de tecnologias da informação não necessariamente torna o professor apto a usá-la em sala de aula, pois, como ferramentas pedagógicas, elas devem ser dotadas de planejamento para que seu uso seja adequado e não apenas uma forma não tradicional de dar aula. É necessário que haja uma intencionalidade bem definida e um planejamento claro no uso do recurso didático, além de infraestrutura adequada e tempo disponível - em resumo condições adequadas. O uso de tecnologias em sala de aula não melhora, por si só, a qualidade da educação. Essa visão reducionista, que ignora a estrutura do sistema educacional, prejudica o entendimento do que de fato pode melhorar a qualidade da educação secundária brasileira.

²⁷ É importante considerar que a despeito da informação contida no documento, muitos professores possuem outros trabalhos paralelos à docência. Um exemplo comum são as vendas de cosméticos e roupas por catálogos.

A carreira docente também é alvo do documento, quando este argumenta que a promoção por tempo de carreira e, principalmente, por formação acadêmica, tem causado problemas.

Diferentes pesquisas e estudos têm apontado alguns problemas nessas propostas: elas criaram uma corrida a cursos de qualidade duvidosa, que não revertiam em benefícios para a sala de aula; os docentes, quando terminavam a pós-graduação, não voltavam a lecionar, e muitos, inclusive, saíam da carreira pública do ensino básico (INEP, 2010, p. 157).

O excerto acima nos faz questionar se o problema é, propriamente, a formação na pós-graduação. O que identificamos é, na verdade, uma carreira muito pouco atrativa e essa ideia é corroborada pela imagem ruim que muitos professores têm de si mesmos e que o documento argumenta que deve ser modificada.

Mas o que faz com que a carreira docente na Educação Básica seja pouco atrativa? Muitas causas podem ser elencadas, como baixos salários, condições de trabalho precárias, e perseguição - como a desencadeada pelo Projeto Escola sem Partido²⁸, entre outras. Augusto (2005) e Oliveira (2007) destacam as condições de precarização impostas aos professores da rede estadual de Minas Gerais, bem como em outros países latino-americanos e os reflexos disso para a carreira docente.

Nesse ínterim, o número excessivo de faltas dos professores e alta rotatividade são tratados como obstáculos à melhoria da aprendizagem discente. Tais questões estão implicadas também na carreira docente, pois falam sobre a instabilidade da carreira e porque não do adoecimento docente. Como forma de enfrentar o absenteísmo dos professores, o estado de São Paulo promulgou uma lei que limita o número de faltas médicas. Percebemos que a preocupação com a aprendizagem deixa de lado questões importantes como a qualidade de vida do trabalhador escolar, cada vez mais precarizada e atacada, seja por projetos como o Escola sem Partido, seja na estabilidade e progressão de sua carreira.

Nesse quadro pouco atrativo, a remuneração por mérito como um incentivo ao trabalho dos professores é apontada como polêmica. O estado de São Paulo começou sua implementação baseado no “fluxo escolar, as faltas dos profissionais da escola e os ganhos no desempenho dos

²⁸ O Projeto Escola sem Partido é um movimento amplo que busca criminalizar a atividade docente, caracterizando-a como doutrinação política e ideológica que ofende a liberdade de consciência do estudante. Por meio de um movimento que congrega alunos, pais e conselheiros, busca combater a suposta doutrinação praticada nas salas de aula. O movimento encontra respaldo entre alguns políticos e é por meio das atividades desses que objetivam a aprovação de leis estaduais, municipais e também federais com anteprojetos propostos no *site* do movimento. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

alunos em avaliações estaduais” (INEP, 2010, p. 159). Fica claro que também os salários estão condicionados pelos rendimentos em avaliações. Além de polêmica, a proposta encontra resistência e a justificativa para isso é: “os não premiados sempre se consideram de alguma forma injustiçados, e, na medida em que os aposentados não podem delas se beneficiar, sindicatos lutam e mobilizam-se fortemente contra sua adoção” (Idem).

A responsabilidade profissional promovida pelo documento ignora as condições reais de trabalho. Sobre isso, a fala de um diretor elucida bem o sentido desse abandono de si para se concentrar apenas no trabalho:

O diretor afirma: “Todos nós temos dificuldades, problemas na vida, mas a gente percebe que todos chegam aqui e esquecem de seus problemas, para se dedicarem ao trabalho. Gostam de trabalhar aqui e os alunos, de estudar aqui. Funcionários também. Hoje é um espaço de referência para alunos de outras escolas que querem vir para cá. Se constrói na confiança e na transparência” (Ibidem, p. 98).

Por outro lado, o depoimento de ex-diretor de uma escola cearense, fala sobre professores que “fugiam da escola pelo pátio do estacionamento” (Ibidem, p. 92). Esse tipo de situação é grave. O que leva um docente a fugir de seu ambiente de trabalho? A fala do diretor afirma que a escola precisou de um “tratamento de choque” para restaurar a ordem, com a transferência de cerca de 100 alunos que não se enquadravam na proibição de álcool e outras drogas e o encaminhamento dos professores que fugiam para a secretaria estadual. Podemos perceber aqui o sentimento de desumanização do professor, o que nos leva novamente a Marx, na elaboração do conceito de alienação. O trabalhador foge do trabalho quando se sente impotente, desumanizado, em sofrimento. Ou seja, foge quando sente sua humanidade esvair nas relações desumanas de produção.

Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente de um meio para satisfazer necessidades fora dele. A sua alienidade emerge com pureza no fato de que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como de uma peste (MARX, 1989, p. 153).

Sendo o trabalho a relação do homem com a sociedade na produção da vida, nós nos desenvolvemos a partir dele. Os desdobramentos do trabalho e o início da divisão entre as funções é o que possibilita o desenvolvimento da divisão de classes na sociedade. Assim, o professor, não tendo acesso às discussões que precedem a elaboração das políticas, muito menos

aos espaços de deliberação (esses restritos aos agentes das organizações multilaterais como vemos nessa pesquisa), é cada vez mais alienado do processo de elaboração do seu trabalho.

2.2.2 Avaliação

É inegável a presença ostensiva de avaliações externas nas escolas a partir dos anos 1990. Segundo o documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”

O Brasil viveu, nos últimos 15 anos, a implementação e a consolidação de um amplo sistema de avaliação educacional nacional, que envolve o Saeb, o Provão/Enade, o Enem e a Prova Brasil. O desenvolvimento de uma cultura de avaliação é hoje visto como essencial tanto para subsidiar delineamentos de políticas públicas e decisões estratégicas de investimento como para monitorar ações voltadas para a melhoria da Educação Básica. A avaliação de rendimento dos alunos firmou-se como importante para acompanhar e qualificar sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. A presente pesquisa revelou que os quatro Estados estudados estão envolvidos com o processo de avaliação externa. Os depoimentos coletados mostram que em todos existe a preocupação com a divulgação e o uso dos resultados das avaliações nacionais e estaduais (INEP, 2010, p. 148).

A seleção das 35 escolas do estudo foi feita com base em exames padronizados como o Enem, avaliações estaduais à luz dos padrões do IDEB ou dos índices estaduais como Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), segundo o próprio texto. Há, então, clara relação entre as melhores práticas e as avaliações, pois essas avaliações são os instrumentos que medem os “bons resultados” colocados como objetivos para as escolas. Além da sua função de mensuração do nível de aprendizagem dos estudantes, são também consideradas as políticas para o Ensino Médio.

O documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” tem um capítulo dedicado às políticas recentes para o Ensino Médio brasileiro e lista, além do Bolsa Família, o FUNDEB e o Programa Ensino Médio Inovador, os sistemas de avaliação como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Enem, a Prova Brasil e o IDEB. As avaliações são consideradas formas de melhorar a qualidade da educação e fazem parte do que o Banco chama de política de *accountability*, que nada mais é que responsabilizar os sistemas educacionais e as escolas pelos resultados alcançados. Essa responsabilidade recai, como vimos, principalmente nos professores, pois o documento enfatiza as melhores práticas voltadas para a aprendizagem em sala de aula, onde o professor é o ator principal.

De acordo com o que é apontado nos documentos, identificamos que as avaliações vêm sendo tratadas como parâmetros para as políticas públicas de educação. Elas podem servir como parâmetro para o currículo, metodologias e financiamento. Podem ser colocadas como forma de melhorar o ensino-aprendizagem por meio da divulgação dos seus resultados e como metas para a aprendizagem.

No tratamento da avaliação como parâmetro, temos no tópico “A aprendizagem como foco central da escola”, a seguinte enunciação: “a avaliação é adotada como parâmetro para ajustar/adaptar o ensino às características dos estudantes e possibilitar-lhes acompanhar o seu próprio progresso no domínio de competências e habilidades” (INEP, 2010, p. 57). Em seguida, vem:

A avaliação é vista como instrumento a serviço da aprendizagem dos conteúdos e as habilidades ensinadas. Efetivamente, além das avaliações feitas regularmente em sala de aula, são também empregados os resultados de avaliações internas ou externas, que atuam, em geral, como base para a reflexão docente. Com isso, pretende-se buscar aperfeiçoamento tanto individual como coletivo, estabelecendo metas comuns. Aproximadamente 80% dos coordenadores pedagógicos e dos docentes investigados relataram explicar aos alunos e aos seus pais os critérios empregados na avaliação. Esses agentes educacionais afirmam realizar, ainda, encontros sistemáticos para acompanhar o processo avaliativo, buscando analisar as causas dos resultados negativos encontrados e, a partir daí, corrigir os rumos do ensino e aperfeiçoar/diversificar os instrumentos avaliativos. Os participantes informam que a escola conta com uma proposta de avaliação com critérios comuns para todas as disciplinas na qual são levados em conta os conteúdos a serem dominados e as competências a serem desenvolvidas junto ao corpo discente. As avaliações nacionais e estaduais parecem influenciar a prática de planejamento e organização dos conteúdos: 89% dos professores afirmam conhecer as avaliações e 85% dizem usar os itens dos testes em sala de aula (Ibidem, p. 62).

Pelo excerto, percebemos a centralidade da avaliação no sistema escolar, seja no sistema ou no espaço da sala de aula. Segundo a pesquisa, as avaliações são usadas pelos professores para incentivar os alunos, planejar as aulas, fazer parte do conteúdo da aula e identificar dificuldades de aprendizagem. Para Freitas (2012), isso é parte de uma formulação de educação neotecnista, que é baseada em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma

categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

É perceptível que há uma relação estreita entre as avaliações e a responsabilidade docente. Mas não só. A ação da meritocracia também impõe aos alunos a responsabilidade por seu desempenho. Precisamos entender que é plausível e necessário que haja responsabilidade individual, no entanto, é necessário considerar o contexto social em que esse aluno está inserido, sua estrutura familiar, condições financeiras e tudo mais que impacta diretamente no seu aprendizado.

Quando a visão ampla está comprometida em detrimento de uma visão simplista e fragmentada, as soluções não agem no cerne do problema. Não atacam, por exemplo, a causa da desigualdade.

No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Idem).

As melhorias das condições de aprendizagem dependem de investimento em infraestrutura, boas condições de trabalho e uma situação digna para os alunos também fora das dependências da escola. Esses aspectos precisam ser entendidos como partes fundamentais de um todo na busca pela qualidade do ensino - qualidade esta que deve ser socialmente referenciada. Para Silva (2009), os determinantes externos para a qualidade da educação escolar são fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais.

Essa lógica capitalista que privilegia resultados e aprovações deixa de lado alguns indicadores importantes. Para Arruda (2009), devem ser levados em conta os indicadores “invisíveis” que decorrem de mudanças educacionais como o comportamento, a atitude, as mudanças psicoculturais e até espirituais.

A avaliação da forma que estabelece controle sobre a atividade do professor opera uma cisão entre a sua prática, que deveria ser orientada para a aprendizagem e formação do aluno, e passa a ser orientada para resultados. O documento indica que as avaliações podem gerar práticas equivocadas, como professores passando os resultados para os alunos ou os treinando para as provas, além das críticas, que são feitas a professores que só querem vencer o conteúdo. A urgência em “vencer” o conteúdo se faz pela necessidade dos alunos obterem bons resultados nas avaliações, pois disso depende financiamento para a escola e, em alguns casos, bônus

salarial para os professores. Isso se faz, muitas vezes, em detrimento da aprendizagem de alunos que precisam de mais tempo para compreender o conteúdo.

A avaliação se torna, então, uma contradição dentro desse sistema que “premia” com recursos os que têm bons resultados e “pune” os que vão mal com a diminuição dos recursos. Ou seja, reforça a desigualdade ao invés de diagnosticar e auxiliar as formas de agir sobre ela.

Freitas (2012) aponta como essas avaliações fazem parte de uma lógica empresarial levada para a escola. A articulação do campo educacional público com o campo empresarial pode ser observada pelo apontamento da qualidade da aprendizagem em língua portuguesa ser baseado em parâmetros estabelecidos pelo Movimento Todos pela Educação, que, como Oliveira (2017) argumenta, é originário do campo empresarial.

Um destaque a ser feito sobre o documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” é o uso recorrente da palavra clientela para se referir aos alunos, além das já citadas competências e habilidades. O uso dessa palavra também pode ser observado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no artigo 26, que dispõe sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio, e no parágrafo 1 do artigo 58, que trata sobre o atendimento para alunos da educação especial. O artigo 26 teve sua redação alterada pela Lei nº. 12.796/2013, sendo abolido o uso da palavra clientela. Segundo Leher (2014), esse é um processo de relexicalização, no qual noções da administração começam a ser usadas na área educacional. Essas mudanças são incorporadas pelo que o autor chama de agentes do capital e organismos internacionais na implementação de um “sistema mundial de avaliação padronizada” (LEHER, 2014, p. 3). A educação, definitivamente, passa a ser uma mercadoria.

2.2.3 Formação Docente

A temática da formação docente é amplamente discutida nas pesquisas educacionais, caracterizando-se o “calcanhar de Aquiles” da educação no Brasil. Críticas ao caráter teórico e distanciado da prática ou ao caráter tecnicista de outros momentos são recorrentes e justas. Atualmente, o debate se concentra na recomendação de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, proposta pelo atual Governo do Presidente Bolsonaro, e que guarda estreita relação com a Reforma do Ensino Médio e com a BNCC. Aqui pretendemos identificar as recomendações dos documentos para a formação docente e como essas recomendações compõem o projeto hegemônico para a educação brasileira.

Como já indicado anteriormente, o objetivo último do documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” é a formação de um novo profissional da educação. Tal formação pode ser feita em serviço com a criação de uma nova cultura escolar, como também pode ser feita por meio da formação inicial desse profissional. A esse respeito, os documentos analisados apontam problemas e formas de melhoria na formação dos professores.

O documento em questão destaca três principais eixos que devem ser levados em conta sobre os docentes: “formação inicial de qualidade, processos seletivos adequados e muita capacitação em serviço” (INEP, 2010, p. 109). É a partir desse destaque que se estruturam as recomendações estabelecidas para os docentes, junto à responsabilidade profissional, que tratamos anteriormente.

A imagem do professor e a ideia que os outros atores escolares fazem dele têm, também, um papel preponderante na formação. O texto do documento afirma que

Competência profissional é também vista como construção permanente e, portanto, processual: quanto mais os alunos aprendem, mais o professor quer aprender, para ensiná-los mais e melhor. Em várias das escolas investigadas, há um elo entre a percepção de *competência* e a busca de aperfeiçoamento profissional. Assim, a motivação do professor alia-se à do aluno para aprender, e ambas reforçam-se mutuamente (Ibidem, p. 74, grifo no original).

Os alunos teriam um papel significativo na busca dos professores por formação continuada, ou seja, quando já iniciaram na carreira docente. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ficou estabelecido que todos os professores deveriam ter formação em curso superior de licenciatura plena até 2006. Dessa forma, muitos programas foram colocados em marcha para que a meta fosse atingida. O documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” cita o projeto Pró-Formação, do MEC, para a formação de professores nas zonas rurais nos estados das regiões Norte e Nordeste, o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica.

Em âmbito federal, destacou-se também o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que é uma das propostas do PDE. Por meio do Reuni foram lançados o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid, além de conceder bolsas a estudantes de graduação, também concedia bolsas aos supervisores que recebiam os graduandos na escola básica. Tais iniciativas elencadas impactam diretamente na formação básica do professor, como é possível percebermos.

Apesar de apontar a importância da formação dos professores, o documento problematiza a promoção na carreira por meio de aperfeiçoamento, como mestrado e doutorado, como um problema que tem sido destacado em diferentes pesquisas. Não são referenciadas quais são e quem as produziu, entretanto, os problemas elencados são: “elas criaram uma corrida a cursos de qualidade duvidosa, que não revertiam em benefícios para a sala de aula; os docentes, quando terminavam a pós-graduação, não voltavam a lecionar, e muitos, inclusive, saíam da carreira pública do ensino básico” (INEP, 2010, p. 157). Aqui cabe perguntar: por que esses professores abandonam a carreira no Ensino Básico? Será que o problema é a pós-graduação? Os reformadores não trazem à tona o problema das condições de trabalho docente ou da (inexistente) carreira docente nas redes públicas estaduais ou municipais como o motivo de tal fuga. O que se entende, pois, é que eles ignoram as condições concretas que atormentam o trabalho docente e, numa estratégia articulada a outras ações de desmantelamento das universidades, culpam a pós-graduação.

Como exemplo para escapar desse problema, o documento cita o estado do Paraná, que deixou de contar com a pós-graduação tradicional para a promoção na carreira:

Os profissionais que querem atingir esse nível devem participar de cursos de natureza teórico-prática, definidos pela Seed e realizados em parceria com algumas universidades. Durante o curso, compete aos docentes desenvolver material ou metodologia que contribua para a solução de alguma problemática recorrente da escola pública. Ao retornar à rede, espera-se que aquilo que foi produzido seja aplicado (Ibidem, p. 157).

Em detrimento disso, o que se observa é que esse tipo de política desencoraja os profissionais a buscarem os programas de mestrado e doutorado. Os cursos definidos pelo estado têm um caráter mais prático e utilitarista e tal situação pode gerar um empobrecimento da formação, ou seja, a capacitação ocorre para que problemas que já existem sejam solucionados. Em razão disso, investigações mais profundas sobre os temas podem estar sendo deixadas de lado, impedindo que outras situações ganhem visibilidade para além do que é proposto pelos órgãos superiores. Mais uma vez, percebemos o processo de alienação instituído e publicizado.

Sobre a formação continuada, o documento destaca a importância do período probatório para definir o que a administração espera dos novos quadros e dispensar aqueles que não se mostram comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. Para ilustrar essa orientação discursiva sobre a educação nos últimos anos, estava em tramitação um projeto no Senado sobre a formação no período de estágio probatório para os docentes. Também como

exemplo, o governo do estado de São Paulo colocou em prática um modelo de avaliação e provas que deverão ser cumpridos para que o professor seja efetivado na carreira. Essa prática, como visto, acompanha o que é proposto pelo documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”

A avaliação e a divulgação à população do precário desempenho de nossos alunos devem ser acompanhadas de uma política criteriosa de formação de professores e também da avaliação rigorosa das instituições responsáveis pela sua formação. De igual modo, as Seeds precisam criar novas e mais rigorosas formas de recrutamento e capacitação de seus profissionais e, a exemplo do Paraná, não devem se preocupar com apenas a titulação acadêmica, buscando formas de como influenciar as agências capacitadoras de sua região, estabelecendo convênios e formas conjuntas de atuação que possibilitem uma formação em serviço focada na escola e na sua equipe escolar como um todo (Fullan, 2009), nos moldes encontrados nas escolas da pesquisa e em conformidade com o que apontam vários estudos internacionais. Essa parece ser, cada vez mais, a resposta mais adequada para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2010, p. 160).

Esses estudos internacionais citados, como já afirmamos anteriormente, não são referenciados, dificultando o nosso acesso e compreensão sobre o que de fato apontam e quem os produziu. Nesse excerto fica bem evidente, o lugar que ocupa a avaliação também na formação e no trabalho dos professores, não só pelos resultados obtidos, como pela divulgação. Os documentos nos permitem apreender do excerto acima a intenção de influenciar as “agências capacitadoras” para que estabeleçam as formações focadas nos problemas da escola que podem resultar no estreitamento da formação pedagógica.

Para Freitas (2014, p. 1099), “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum ‘desvio’”. Assim, reforça-se o processo de alienação na formação docente.

O documento “Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad e las Instituciones (1995-2012)” aponta carências na formação docente, indicando que o número de professores capacitados não acompanhou o crescimento das matrículas. Mesmo os que tiveram formação enfrentam dificuldades nesses processos com relação aos problemas de infraestrutura, recursos limitados e obsoletos, além de planos de estudo atrasados quanto às reformas curriculares e métodos de aprendizagem.

Os exemplos dos quatro estados pesquisados no documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” mostram que há diferentes formas de implementar a formação continuada. O estado do Ceará, por exemplo, capacita os professores com o objetivo

de interpretar os resultados das avaliações para uma melhor apropriação dos resultados. Para isso, equipes centrais, diretores e um representante de cada escola receberam capacitação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Também há o programa Professor Aprendiz, um processo de formação continuada no qual os professores da rede são os protagonistas, os formadores de seus pares. Eles são incentivados a apresentar produções acadêmicas – frutos de especialização, mestrado, dissertações e teses –, e parte delas poderá ser selecionada para publicação. Com o intuito de evitar que os bons profissionais se afastem da sala de aula para envolver-se em outras atividades educacionais, há uma linha de incentivo, em parceria com a Agência de Fomento à Pesquisa do Estado do Ceará (Francap) e assegurada em lei, que permite à Seduc oferecer aos professores uma bolsa por serviços extra, como, por exemplo, formação continuada ou elaboração de material didático (INEP, 2010, p. 145).

O estado do Paraná, por sua vez, desenvolveu capacitação itinerante com vistas a consolidar as Diretrizes Curriculares Estaduais elaboradas anteriormente com a participação dos professores.

O estado do Acre tinha, até 1999, 20% dos professores formados em curso superior. Por meio de proposta de currículo participativa e com capacitação docente; parceria com a Universidade Federal do Acre para a oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas; e uso do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), o estado, à época da pesquisa, tinha 86% de seu quadro docente formado em licenciaturas.

Por seu turno, o estado de São Paulo investiu em capacitação à distância por meio de vídeo conferências e sessões diárias *on-line*. Mas, segundo consta do documento que ora analisamos, essa capacitação era “considerada insuficiente, e a percepção comum é a de que o uso do conjunto de ações com tecnologias da informação – videoconferência, teleconferência, *streaming* – são formas de divulgação dos programas e não cursos de capacitação” (Ibidem, p. 147, grifo do original).

Tanto São Paulo quanto Paraná mantiveram convênios com o BID para fins de capacitação docente. Essa aproximação indica o estreito laço entre o Banco e esses estados, aproximação essa que resulta em práticas coerentes com as indicações e reformas que afastam os estados cada vez mais de uma proposta emancipadora de educação. Segundo o documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”:

[...] o MEC e as Seeds deverão repensar a capacitação considerando os seguintes aspectos: a) a precariedade da formação inicial dos professores, que

não os prepara para enfrentar a realidade dos alunos que se encontram nas escolas; b) a tendência de se realizar, em cada escola, um trabalho isolado que supõe que o professor sabe resolver, sozinho, os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem; c) a ausência, nas escolas, de compromisso com a socialização de conhecimentos pedagógicos, descartando a observação e a discussão da prática pedagógica; d) a interpretação enganosa de autonomia como isolamento, sem integrar, na docência, o diálogo entre profissionais da área; e, por fim, e) a inexistência de “professores mentores” que possam atuar no dia a dia das escolas apoiando o trabalho em sala de aula. O isolamento do professor, muitas vezes, cria dúvidas e gera insegurança sobre como conduzir sua classe, pela ausência de modelos e reflexões, que o leva a avaliar criteriosamente o que faz e como pensa sua prática e concebe os seus alunos. Não existem nas escolas, de um modo geral, indícios sobre o que e como alterar situações configuradas como problemas. Talvez por falta de espaços apropriados ou de horas especiais nas jornadas de trabalho para as trocas de experiências e informações, os docentes dificilmente se dão conta de que seus colegas, assim como os de outras escolas com características semelhantes, são, na maioria das vezes, os canais mais efetivos de apoio e busca de respostas para os problemas que enfrentam no seu cotidiano (INEP, 2010, p. 175).

O isolamento tão citado no referido documento é considerado um obstáculo na formação das chamadas “comunidades profissionais de aprendizagem”, que devem ser pautadas pela circulação de ideias e projetos entre as escolas, intermediada pelos órgãos regionais dos estados. Nesse âmbito, é pertinente destacar a sugestão do documento de que há poucos espaços para a troca de experiência entre os professores e horas de trabalho especiais para que sejam desenvolvidos canais de comunicação, através dos quais professores e outros técnicos da educação possam compartilhar experiências exitosas. Não se sugere diminuir as horas de trabalho em sala de aula ou as condições de trabalho que obrigam muitos professores país a fora a trabalharem mais de um horário, em mais de uma escola. A sobrecarga de trabalho docente não é discutida; pelo contrário, são indicadas as ausências na já atribulada rotina de trabalho de um grande de número de profissionais do Ensino Básico.

As mudanças buscadas pela formação inicial e continuada estão em consonância com as propostas de responsabilização profissional. Nesse sentido, o professor é destituído da direção de sua formação e prática docente em diversas situações. Segue comandado, como gado.

2.2.4 Financiamento

O financiamento da educação no Brasil, historicamente, não contempla as demandas de expansão do acesso e de garantia de permanência. A pouca importância dada pelo poder público, aliada ao argumento da crise, perpassa as políticas públicas, tanto da Educação Básica

quanto da Educação Superior desde o período imperial, ganhando contornos mais nítidos em momentos de crise como a Era Vargas e o período da Ditadura Militar de 1964.

A partir de 1985, conhecido como o período da redemocratização do país, os efeitos do Consenso de Washington passaram a pesar sobre a dura herança de exclusão e desigualdade que marcam a educação brasileira. As recomendações dos agentes do capital indicam como salvação os cortes, a redução da oferta e a privatização.

Nesse sentido, a questão do financiamento nos dois documentos que analisamos tem duas vertentes: o estado brasileiro enquanto financiador e enquanto mediador de parcerias e o financiamento feito pelo BID.

Ao discutir a criação de “comunidades profissionais de aprendizagem”, os órgãos regionais²⁹ têm papel importante ao trabalharem como mediadores entre as escolas e entre essas e a Secretaria Estadual. Outro ponto que deve ocupar esses órgãos regionais são as parcerias firmadas pelas escolas. Elencadas as suas funções, temos como a penúltima: “instituir, com critério e de maneira seletiva, parcerias com a comunidade, com o município e com as agências públicas ou privadas locais, de modo a auxiliar as escolas a realizarem um bom trabalho” (INEP, 2010, p. 122). Na fala do gestor de uma escola cearense, percebemos a abrangência dessas parcerias e a falta de recursos:

“Para pôr em prática os nossos projetos e as nossas ações estamos sempre buscando parcerias com as Secretarias Municipais, as empresas e lojas da cidade. Não temos os recursos do Estado, mas as parcerias nos fortalecem”, dizem os gestores. A escola não tem reservas em bater às portas de seus parceiros: Secretarias de Educação, de Ação Social, dos Esportes, da Cultura, de Justiça, comerciantes locais, empresas que estão se instalando no município (Ibidem, p. 85).

No Acre, em uma escola na periferia de Rio Branco, foi organizado um evento na escola voltado para a comunidade que oferece serviços gratuitos como vacinação, cadastro para emprego, assessoria jurídica, emissão de documentos, corte de cabelo e outros, por meio de parcerias com: “Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (Sebrae), Fundação Bradesco, Sistema Nacional de Emprego (Sine), Pastoral da Criança e da Saúde, Programa de Orientação e Proteção ao Consumidor (Procon) e outras instituições públicas e privadas” (INEP, 2010, p. 88). Esse evento é um indicativo de que o básico não tem sido garantido a certas camadas da população. Mesmo sendo uma escola localizada na capital do estado, é

²⁹ O documento não define o que sejam os órgãos regionais, sobre o que deduzimos tratar-se das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), no caso de Minas Gerais.

necessária uma ação social dentro desse espaço para que pessoas tenham acesso à serviços básicos.

Ainda sobre o estado do Acre, a pesquisa “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” menciona dois programas de aceleração da aprendizagem, quais sejam, o Programa Especial do Ensino Médio (Peem-Poronga) e Asas da Florestania, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. “O projeto Poronga volta-se para alunos do Ensino Médio que apresentam distorção idade série, propiciando-lhes uma educação voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania” (Ibidem, p. 135). Aqui recuperamos Ouriques (2019), que pontua que no Brasil a cidadania não pode ser assegurada.

Também no estado de São Paulo há parceria com a Fundação Roberto Marinho e também com Centro Tecnológico Paula Souza, que é uma autarquia do governo do estado de São Paulo para oferta de cursos profissionalizantes no contraturno. No interior do estado, as parcerias ocorrem com o Sistema S³⁰.

Nesse sentido, o BID aponta que

La ausencia general de rendición de cuentas, la desorganización de las escuelas y la escasa formación del profesorado hacen que buena parte del gasto en educación en América Latina y el Caribe sea improductivo. Operar un cambio en los sistemas de educación a fin de remediar estas carencias exige una firme voluntad política para hacer frente a los poderosos sindicatos de docentes y otros agentes de la estructura tradicional del sector, con miras a crear un consenso en favor de reformas apropiadas y forjar coaliciones. En años recientes, algunos gobiernos han adoptado medidas, em consulta con los sindicatos de docentes y otras partes interesadas, para equiparar los incentivos con los resultados de la enseñanza mediante estructuras de remuneración basadas en el desempeño, condiciones de empleo y sistemas de ascenso por mérito (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 13)³¹.

³⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, tem raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 27 nov. 2019. O Sistema S, por sua origem empresarial, tem uma perspectiva de formação para o trabalho estreitamente vinculada ao mercado. Apesar de serem entidades privadas geridas por federações, administram fundos públicos repassados pela Receita Federal que advém de contribuições e tributos pagos pelas empresas sobre a folha de pagamento.

³¹ A ausência geral de prestação de contas, a desorganização das escolas e a escassa formação do professorado fazem com que boa parte do gasto em educação na América Latina e Caribe seja improdutivo. Operar uma mudança nos sistemas de educação a fim de remediar estas carências exige uma firme vontade política para fazer frente aos poderosos sindicatos de docentes e outros agentes da estrutura tradicional do setor, com vistas a criar um consenso em favor de reformas apropriadas e forjar coalizões. Em anos recentes, alguns governos têm adotado medidas, em consulta com os sindicatos de docentes e outras partes interessadas, para equiparar os incentivos com

O excerto acima confirma a noção empresarial com que o Banco trata a educação. O investimento é tratado como gasto e deve ser produtivo. Corrobora essa premissa, pois, os inúmeros usos da palavra “clientela” no documento, como já apontamos neste trabalho.

Todos los países tienen ante sí el desafío de financiar el aumento de la matrícula en la educación secundaria y, simultáneamente, realizar un gasto más eficaz, lo que incluye disminuir las ineficiencias y reforzar el aprendizaje. Por lo tanto, los países tienen que examinar a fondo su financiamiento de la educación, a fin de determinar si los recursos se están asignando y empleando de manera eficiente para lograr los objetivos sectoriales. Además, es preciso que logren un equilibrio entre varias prioridades: la creciente demanda de educación secundaria, la mayor demanda de educación preescolar, la mejora de la calidad de la enseñanza primaria y la ampliación de las oportunidades postsecundarias (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 15)³².

Os destaques são feitos com relação ao uso eficaz do gasto com educação, deixando subentendido que há que se reorganizar o gasto e não investir mais recursos. Ao mencionar que é preciso financiar o aumento da matrícula no ensino secundário, tem-se que: mais alunos requerem mais material didático, mais salas de aula, mais professores e mais merenda - ou seja, se aumenta o número de alunos, deveria aumentar também o valor do investimento. A negação de recursos para a educação atenta contra o direito que todos os cidadãos têm à educação, direito previsto na Constituição Brasileira.

Nesse sentido, o Banco traz algumas informações sobre sua carteira de investimentos que podem elucidar alguns pontos de nossa análise.

Entre 2000 y 2011, el Banco financió 42 préstamos en apoyo de 20 programas de transferencias condicionadas de efectivo, distribuidos entre 16 países⁴⁵. El valor total de estos préstamos fue superior a US\$13.500 millones, con lo cual el Banco pasó a ser la principal fuente de financiamiento de este tipo de programas en la región (véase el Anexo 20)⁴⁶ (Ibidem, p. 41)³³.

os resultados do ensino mediante estruturas de remuneração baseadas no desempenho, condições de emprego e sistemas de promoção por mérito (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 13, tradução nossa).

³² Todos os países têm diante de si o desafio de financiar o aumento da matrícula na educação secundária e, simultaneamente, realizar um gasto mais eficaz, o que inclui diminuir as ineficiências e reforçar a aprendizagem. Por isso, os países têm que examinar a fundo seu financiamento da educação, a fim de determinar se os recursos estão sendo atribuídos e utilizados de maneira eficiente para atingir os objetivos setoriais. Além disso, é preciso que consigam um equilíbrio entre várias prioridades: a crescente demanda de educação secundária, a maior demanda de educação pré-escolar, a melhoria da qualidade do ensino primário e a ampliação das oportunidades pós-secundário. (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 15, tradução nossa)

³³ Entre 2000 e 2011, o Banco financiou 42 empréstimos em apoio a 20 programas de transferências condicionadas de dinheiro, distribuídos entre 16 países. O valor total destes empréstimos foi superior a US\$ 13.500 milhões, com o qual o Banco passou a ser a principal fonte de financiamento deste tipo de programas na região (veja o Anexo 20) (Ibidem, p. 41, tradução nossa).

Os anexos não foram encontrados³⁴, mas, pela nota 45, foi possível identificar que o Brasil é um dos países que receberam empréstimos para programas de transferência condicionada de dinheiro. No documento não é explicitado quais programas são, mas, pelo período de tempo mencionado, inferimos que seja o Bolsa Escola, posteriormente ampliado para o Bolsa Família. O documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” menciona ambos os programas como políticas federais recentes para o Ensino Médio brasileiro.

O Banco chama a atenção para as desigualdades nos resultados que apontam que diferenças entre os alunos podem ser fruto de variação entre escolas e regiões.

Las marcadas disparidades en los resultados de aprendizaje de los niños de distintos grupos de ingreso apuntan a la existencia de amplias variaciones entre escuelas y entre regiones. Conforme se amplíe el acceso a la educación secundaria y crezca la proporción de alumnos de bajo ingreso en las escuelas secundarias, también aumentará la necesidad de acceso focalizado a la enseñanza compensatoria, especializada y de recuperación. Pese a esta dinámica, muy pocos préstamos apoyados por el Banco han incluido programas de este tipo. [...] El Banco ha apoyado asimismo las iniciativas para superar desigualdades mediante el suministro de tecnología y programas informáticos para el aprendizaje y cursos de recuperación, y el apoyo a modelos alternativos de educación comunitaria en México (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 53)³⁵.

Apesar de explicitar as desigualdades, o Banco explicita que há poucos empréstimos voltados a corrigir isso por meio de recuperação, por exemplo. No entanto, aponta que apoia iniciativas de superação da desigualdade por meio de tecnologia e programas de informática. Mais do que isso, “De hecho, todo préstamo de la cartera de operaciones para educación secundaria incluye recursos para ampliar el acceso a computadoras, ya sea para la enseñanza o para la gestión escolar” (Ibidem, p. 54)³⁶. Nessa seara, a tecnologia é vista como uma maneira de melhorar a qualidade e diminuir as desigualdades.

³⁴ Como explicado na página 38 deste trabalho, o documento “Análisis del apoyo del BID a la educación secundaria: Mejora del acceso, la calidad y las instituciones (1995-2012)” está incompleto no *site*.

³⁵ As marcadas disparidades nos resultados de aprendizagem das crianças de distintos grupos de rendimentos apontam a existência de grandes variações entre escolas e entre regiões. Conforme se amplia o acesso à educação secundária e cresce a proporção de alunos de baixa renda nas escolas secundárias, também aumentará a necessidade de acesso focalizado ao ensino compensatório, especializado e de recuperação. Pese a esta dinâmica, muito poucos empréstimos apoiados pelo Banco incluíram programas deste tipo. [...] O Banco tem apoiado igualmente as iniciativas para superar desigualdades mediante o fornecimento de tecnologia e programas informáticos para a aprendizagem e cursos de recuperação, e o apoio a modelos alternativos de educação comunitária no México (BANCO INTERAMERICANO DE DESAROLLO, 2013, p. 53, tradução nossa).

³⁶ “De fato, todo empréstimo da carteira de operações para a educação secundária inclui recursos para ampliar o acesso a computadores, seja para o ensino ou para a gestão escolar” (Ibidem, p. 54, tradução nossa).

El suministro de recursos didácticos, como libros de texto, mobiliario escolar y tecnología, suele contar con el decidido apoyo de las autoridades escolares, los padres y los dirigentes políticos. Con todo, dado que muchos gobiernos de América Latina y el Caribe tienen presupuestos limitados para invertir en materiales de enseñanza e investigación⁶⁵, muchas escuelas carecen de materiales didácticos suficientes, las bibliotecas están mal equipadas y la tecnología no se mantiene o repone debidamente. Por esta razón, la inversión del Banco, y en particular las operaciones de cooperación técnica, son importantes para financiar la innovación (Ibidem, p. 53)³⁷.

Além de tecnologia, o Banco investe em recursos didáticos e na estrutura da escola, entretanto, questões como condição docente são pouco mencionadas nesse documento.

No documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” fica evidenciada a relação do Fundeb com a melhoria de salário dos professores, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, a partir de 1999.

É preciso deixar claro, portanto, que a política de aumentos salariais dependeu menos da decisão individual das administrações estaduais e mais da aplicação dos recursos do Fundef, que vinculou, obrigatoriamente, o uso de 60% dos recursos do fundo em salários de pessoal do magistério ativo, com o objetivo de valorizá-lo (INEP, 2010, p. 156).

Maria Abádia da Silva escreve sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com tom mais crítico, demonstrando que estava ocorrendo uma mudança no financiamento do Ensino Fundamental, etapa pela qual o Fundo era responsável: “não é mais quem mais arrecada que dispõe de mais recursos, mas sim quem mais assume matrículas de alunos, embora as diferenças de custo/aluno persistem de estado para estado” (SILVA, 2002, p. 174). Além de esclarecer sobre a desigualdade de financiamento entre a União, os estados e municípios, a autora esclarece também sobre as desigualdades regionais.

O FUNDEF se ampliou e, em 2007, passou a cobrir também a Educação Infantil e o Ensino Médio, tornando-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). De acordo com o documento:

Seguiu-se, então, a transformação do Fundef em Fundeb, que passou a apoiar esses dois novos níveis de ensino, beneficiando-os mediante o

³⁷ O fornecimento de recursos didáticos, como livros escolares, mobiliário escolar e tecnologia, costuma contar com o forte apoio das autoridades escolares, dos pais e dos dirigentes políticos. No entanto, dado que muitos governos da América Latina e Caribe têm orçamentos limitados para investir em materiais de ensino e pesquisa⁶⁵, muitas escolas precisam de materiais didáticos suficientes, como as bibliotecas estão mal equipadas e a tecnologia não é mantida ou repostada devidamente. Por esta razão, o investimento do Banco e, em particular as operações de cooperação técnica são importantes para financiar a inovação (Ibidem, p. 53, tradução nossa).

disciplinamento e a ampliação de recursos federais, corrigindo os desequilíbrios existentes entre os diferentes níveis que compunham a Educação Básica, em especial à luz da previsão de uma forte ampliação do papel complementar da União em termos de recursos a serem aportados (INEP, 2010, p. 124).

Saviani (2009) reconhece que o FUNDEB representou um avanço, se comparado ao FUNDEF, porém, assim como o seu antecessor, não resolveu o problema do financiamento educacional brasileiro; apenas representou um ganho de gestão que não foi acompanhado de ganho de financeiro.

Mas é preciso reconhecer também que o FUNDEB não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo Fundo passou de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do Fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse Fundo passou a abarcar toda a Educação Básica, sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação (SAVIANI, 2009, p. 38).

Podemos perceber, mediante o exposto, que apesar de financiamento externo - aqui falamos do BID - e o financiamento brasileiro, o problema da educação no país não se resolve. As políticas agem de forma fragmentada ou com recursos escassos. Além de boa gestão, como recomenda o BID, é necessário que haja recursos que cubram a totalidade da educação, desde salários de professores, material didático e merenda à infraestrutura escolar. O investimento em educação impacta toda a sociedade, não podendo ser negligenciado ou tratado como gasto.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS APROXIMAÇÕES COM O BID: ASSIMILAÇÃO, INCORPORAÇÃO E ARRANJOS COM O CAPITAL

No terceiro e último capítulo analisaremos o Programa Ensino Médio Inovador, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017. O capítulo se dividirá, ao todo, em três seções dedicadas às análises dos programas e das reformas que compõem o escopo da nossa pesquisa, a partir das categorias que elencamos no capítulo anterior. Assim, buscamos comparar as recomendações feitas pelo BID contidas nos dois documentos analisados no Capítulo II com as políticas públicas já mencionadas.

O documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” aponta uma continuidade a partir da década de 1990 (incluindo, portanto, nosso período de estudo).

No Brasil, desde meados dos anos 90, o governo federal assumiu uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se mais presente em três grandes áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. [...]. Esse movimento, ocorrido nos últimos 15 anos, foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias da informação, bem como revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria do desempenho das escolas. (INEP, 2010, p. 19).

A citação longa se faz necessária para que possamos depreender o sentido de manutenção da ordem dado às políticas implementadas no período estudado. Diante do processo de reestruturação produtiva, marca da nova forma de produção capitalista, faz-se necessária a adequação dos processos de formação escolar dos trabalhadores. Assim, ao passo que ocorriam mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas eram adequadas à nova realidade³⁸.

A reestruturação produtiva pressupõe, dentre outras alterações, um cenário de desemprego estrutural que inviabiliza a inserção e a manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho formal. Segundo Antunes,

³⁸ Sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas relações com a educação, além dos autores citados, ver ANTUNES (2008; 2009) e GENTILI e SILVA (2007).

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização, fragmentação e complexificação* da classe trabalhadora (ANTUNES, 2008, p. 47, grifos do autor).

Com o processo de abertura que culminaria na redemocratização em 1985, há grandes movimentações em torno da Assembleia Constituinte e da discussão e posterior promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os anos 1990, portanto, foram marcados pela hegemonia do neoliberalismo no Brasil. É nessa conjuntura que teremos o Decreto nº 2.208/1997, que separa o Ensino Médio regular do Ensino Técnico, e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que, segundo apresenta Zibas (2005), tinham o objetivo de refundar a escola de Ensino Médio por meio de novas orientações curriculares. Segundo a autora,

De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média (ZIBAS, 2005, p. 26).

A autora indica análises feitas à época da aprovação das DCNEM, que tratam da polissemia dos termos empregados e de como estes termos poderiam ser usados para orientar um tipo de educação conformadora, que potencializasse a individualização e favorecesse a competitividade, valorizando a meritocracia e naturalizando as desigualdades. Além das ações ligadas diretamente ao currículo, Zibas (2005) pontua a reestruturação física dos estabelecimentos de ensino proposta pelo Governo Federal por meio do projeto Escola Jovem. Esse processo de reestruturação, financiado por empréstimos internacionais feitos pelo BID, buscou melhorar a estrutura física e pedagógica das escolas com a construção de laboratórios e bibliotecas.

A partir dos anos 2000, mais precisamente em 2003, com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, têm início novas ações decorrentes da mudança de gestão, sendo a primeira delas a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o decreto de 2004 foi produzido em um

contexto de disputas, por isso veio a ser um documento híbrido, portador de contradições. Os autores argumentam que se buscava, à época, estabelecer a base unitária do Ensino Médio, recuperando a relação entre conhecimento e prática de trabalho. No entanto, na mesma semana de assinatura do decreto, houve uma reestruturação interna no MEC que separou a Secretaria de Educação Básica (SEB) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Antes, havia a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Para Oliveira (2017, p. 152), “o fato é que o Ensino Médio e a educação profissional, tão logo a legislação tenha possibilitado a retomada da integração entre ambos, passaram a ser coordenados em espaços distintos e por gestores específicos”, ou seja, no plano teórico, a separação deixou de existir, porém, na prática, ela é acentuada. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) e Oliveira (2017) concordam que o Ensino Médio perdeu protagonismo nesse período.

Se recuarmos no tempo, perceberemos que o tema da profissionalização no Ensino Médio é anterior à polêmica dos anos 1990. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 31), o dualismo na educação brasileira tem no Ensino Médio sua maior expressão, revelando, de forma mais clara, as contradições entre capital e trabalho “expressas no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”

Segundo o BID,

(...) existe, por parte do governo federal, a intenção de, com base nas matrizes conceituais do chamado “Novo Enem”, induzir mudanças não apenas nos critérios de seleção utilizados pelas universidades, mas também na possibilidade de que essas mudanças provoquem alterações nas práticas pedagógicas do ensino médio brasileiro, contaminado pelo “conteudismo”, considerado excessivo e pouco útil aos estudantes. Por fim, o MEC lançou recentemente o Programa Ensino Médio Inovador, que busca apoiar as Seeds e a do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante. (INEP, 2010, p. 129).

O conteudismo excessivo e pouco útil foi uma das alegadas motivações para a Reforma do Ensino Médio de 2017. Podemos inferir, então, que as disputas dentro do MEC se davam entre os partidários de uma formação ampla orientada pelo trabalho, a ciência e a cultura e aqueles que acreditavam que a formação deveria ser mais aligeirada com vistas à formação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o documento orientador do ProEMI, de 2009, afirma que:

A identidade do ensino médio define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que

assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. (BRASIL, 2009, p. 4).

É a partir dessa premissa que se desenvolve o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que analisaremos na primeira seção deste capítulo.

3.1 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, em 09 de outubro de 2009, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Tal programa é citado no documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” como uma resposta do MEC à diminuição de matrículas no Ensino Médio, sendo, pois, uma alternativa para as baixas taxas de escolarização da população jovem no Brasil. Além disso, configurava-se como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelas mesmas razões: ampliar o número de jovens concluintes no Ensino Médio.

Pela Portaria nº. 971 são enunciados dez objetivos, e o décimo nos chama a atenção por incentivar a articulação do ProEMI com o Sistema S, representante da iniciativa privada nas políticas públicas para a educação. Tal preocupação se deve ao risco de, ao se aliar à iniciativa privada, o Estado perder de vista os objetivos da classe trabalhadora e ter no horizonte apenas (ou principalmente) os objetivos do empresariado.

A participação privada junto ao ProEMI teve seu aprofundamento com a parceria feita com o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, em 2012, que tem como foco a gestão escolar para melhoria dos resultados. A partir do *site* do Programa, temos que:

Os objetivos do projeto são, em um período de três anos, melhorar substancialmente o desempenho e a taxa de aprovação dos alunos, elevar os indicadores de qualidade (Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) dos sistemas públicos de ensino. *Para isso, a escola tem autonomia para alocar os recursos nas atividades que tenham maior impacto no alcance dos resultados, de acordo com a realidade e contexto local.*

Fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Unibanco, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), os governos estaduais e as Secretarias de Educação, o ProEMI/Jovem de Futuro é, desde 2012, uma política pública estadual em sete estados do País: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rondônia e São Paulo. Estima-se que, entre 2012 e 2017, mais de 3 milhões de jovens, de aproximadamente 4 mil escolas do Brasil, serão beneficiados.

Para atingir os resultados esperados, as escolas recebem apoio técnico do e financeiro, viabilizado pela parceria. O recurso é repassado às escolas via o Programa Dinheiro Direto na Escola, do MEC, o Instituto Unibanco oferece suporte técnico ao grupo gestor e os governos estaduais, por meio das Secretarias de Educação, executam o projeto. A SAE faz a avaliação de

impacto do Programa. *Para os sistemas, a meta é, em três anos, diminuir em 30% a diferença entre o IDEB de 2011 e o valor considerado desejável (IDEB 6,0) (grifos nossos)*³⁹.

Percebemos que há um estreitamento da relação do Ensino Médio com a iniciativa privada representada pelo Instituto Unibanco e uma proeminência da gestão e dos resultados que são colocados como forma de atestar a qualidade da educação. As avaliações externas padronizadas ignoram condições muito importantes que podem atestar sobre a qualidade do ensino. Sobre os testes padronizados, Freitas afirma que:

Testes não conseguem avaliar adequadamente o conjunto do desempenho de uma escola — seja pelo fato de que são variadas as disciplinas ensinadas nela (não apenas duas ou três) e avaliar todas levaria a um dispêndio muito grande de recursos e de tempo de aprendizagem do aluno; seja pelo fato de existirem na escola objetivos que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes (FREITAS, 2016, p. 144).

Aqui percebemos as adequações de critérios empresariais para solução de problemas educacionais. A interferência do capital privado, seja na forma de financiamento ou de cooperação técnica, vem sempre seguida da sugestão para a utilização de critérios e métodos próprios das práticas do setor produtivo, o que, via de regra, além de não resolver a questão, ainda sobrecarrega os professores e servidores técnicos de tarefas que pouco ou nada ajudam nos problemas cotidianos da escola (FREITAS, 2012; LEHER, 2014).

Para a nossa pesquisa, analisamos cinco documentos orientadores do ProEMI que datam de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016. Nosso objetivo foi comparar as recomendações feitas pelo BID contidas nos dois documentos analisados no Capítulo II com as propostas do Programa⁴⁰.

Cumpramos observarmos, também, que o *site* do MEC é bastante desatualizado e incompleto, e, em razão disso, os documentos foram encontrados em buscas na internet guiadas, em grande parte, pelos trabalhos sobre o Ensino Médio Inovador encontrados no Catálogo da CAPES.

Coerente com a análise dos documentos do BID, feita no capítulo anterior, buscamos por meio da leitura dos documentos orientadores compreender como as categorias de análise

³⁹ Todas as informações estão disponíveis em: <http://www.jovemdefuturo.caedufjf.net/jovem-de-futuroproemi/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁴⁰ A implementação dessa política nas escolas, ainda que seja muito relevante, não é nosso objetivo, principalmente por não termos tempo para empreender tal tarefa devido aos prazos impostos pela CAPES. Dessa forma, nos atemos à pesquisa documental com vistas a responder os objetivos estabelecidos na introdução.

elencadas a partir dos documentos estudados aparecem nos textos das políticas governamentais e, também, como o ProEMI foi se modificando ao longo do tempo.

De acordo com o documento orientador de 2011,

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2011, p. 6)

Assim como o BID, o MEC entende que o Ensino Médio tem uma função estratégica para a nação. A partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o documento orientador de 2009 aponta que há dificuldades na universalização do Ensino Médio, grandes distorções idade/série, dificuldades de aprendizagem e inadequação de propostas curriculares. É esse último aspecto que o Programa Ensino Médio Inovador busca transformar de acordo com a importância dada ao currículo:

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade (BRASIL, 2009, p. 8).

Nesse sentido, a proposição principal do Programa é

[...] estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Para tanto, inicialmente, as Secretarias Estaduais de Educação deveriam apresentar um Plano de Ação Pedagógica (PAP) que contivesse a análise situacional da rede de Ensino Médio e o perfil das escolas selecionadas, plano de trabalho com detalhamento das ações propostas, plano pedagógico e programação orçamentária. Os trâmites desse processo estão especificados no documento orientador de setembro de 2009, que estabelece que:

O Plano de Ação Pedagógica (PAP) deverá contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas

curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) de ensino (BRASIL, 2009, p. 13).

Em 2011, um novo documento orientador é publicado a partir do qual a proposta seria de um Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) feito pelas escolas selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação que, por sua vez, submeteriam tal projeto ao MEC.

A organização curricular no documento de 2011 é feita a partir de macrocampos e áreas de conhecimento. O documento define como macrocampo “[...] o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14). Essas ações mencionadas podem ser de formação de professores, gestão escolar, adequação de ambientes escolares e, principalmente, ações de interação direta com os estudantes que podem ser disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias⁴¹ atualizado.

O desenvolvimento das ações deveria ser pautado nos oito macrocampos seguintes: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento. (BRASIL, 2011, p. 13). Deveriam ser contemplados, pelo menos, os dois macrocampos obrigatórios, acompanhamento pedagógico e iniciação científica e pesquisa.

No documento orientador de 2013 os macrocampos são modificados para: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura

⁴¹ O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação de Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais.

Cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC – elaboradas por suas secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área de Educação – e pelas tecnologias apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Segundo Oliveira (2017, p. 135-136), “O Programa Jovem de Futuro consta no Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012, constituído por tecnologias desenvolvidas pelo MEC e segmentos externos. É indicado como uma opção voltada para a Gestão da Educação com metas e objetivos voltados para a melhoria dos índices dos alunos no IDEB e das taxas de aprovação, ou seja, recebeu a chancela do Estado. Para tanto são desenvolvidas ações de formação com a equipe gestora da escola, sobre a otimização dos recursos financeiros e são repassados diretamente para a escola, anualmente, o valor de R\$ 100,00 por aluno”.

Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de mídias; Participação Estudantil. Os três primeiros são obrigatórios e a escola deverá escolher mais dois para o desenvolvimento das atividades propostas no Projeto de Redesenho Curricular. As ações propostas também sofreram modificações:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. (BRASIL, 2013a, p. 13).

As ações também deveriam ser orientadas pelas áreas de conhecimentos, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as mesmas que orientam o ENEM.

A relação entre as áreas de conhecimento e os macrocampos podem ser melhor compreendidas com o excerto:

O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo (BRASIL, 2013a, p. 14).

Foi somente a partir de 2013 que todas as escolas estaduais puderam participar do ProEMI, sem a necessidade de submissão à Secretaria Estadual de Educação. Pela Resolução FNDE nº 4/2016, o Programa volta ao seu caráter seletista, por meio das Secretarias de Educação Estadual e Distrital, que indicam as escolas que poderão participar.

A partir do documento de 2016-17, a organização do currículo se faz por meio de Campos de Integração Curricular (CIC): Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil. As atividades devem ser desenvolvidas em quatro campos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Protagonismo Juvenil) e mais um à escolha da escola, dentre os outros CIC. Dessa forma, as ações devem ser desenvolvidas em, no mínimo, cinco CIC.

Esse documento mostra um estreitamento do currículo, pois antes o acompanhamento pedagógico não era focado apenas em duas disciplinas. Há também a orientação para integração de conhecimentos técnico-profissionais em perspectiva interdisciplinar e contextual. Nesse documento, sutilmente aparece a Educação Técnica no nível médio, contrariando a Portaria nº 971 de 2009, que instituiu o ProEMI para escolas de Ensino Médio não profissional. A partir de 2016, entretanto, o Programa passou a ser regido pela Resolução FNDE nº. 4, de 25 de outubro de 2016 que está em conformidade com a MP nº. 746, a qual havia sido imposta em setembro de 2016. Tem-se em pauta, então, a profissionalização precoce no nível médio, que viria a compor a Reforma do Ensino Médio, definitivamente pela Lei nº. 13.415/2017.

No CIC Mundo do Trabalho há indicações sobre formação profissional de nível médio:

Estas ações poderão envolver palestras e oficinas com profissionais de diferentes áreas de atuação e trabalhadores da comunidade (professor, biólogo, músico, arquiteto, desenhista técnico, médico, engenheiro, costureira, pedreiro, cozinheiro etc.), visitas direcionadas ao conhecimento sobre as diversas formas de trabalho nas indústrias, associações, comércio, serviços diversos, entre outros, e trazer informações sobre as possibilidades e ofertas de formação profissional em nível médio e superior.

Se a escola contemplar a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, ela poderá desenvolver ações e atividades articuladas às áreas técnicas do ensino profissional (BRASIL, 2016a, p. 10).

A formação no nível médio na modalidade profissionalizante apresenta-se como uma armadilha para o estudante pobre, mais perversa ainda quando desenhada no formato proposto pela Reforma do Ensino Médio. Tal formação, restrita às poucas possibilidades das redes públicas, viria a ser efetivada em cursos de baixa complexidade, que não exigem laboratórios nem formações específicas para os professores. A sina da profissionalização compulsória acompanha os filhos da classe trabalhadora desde a Reforma de 1971, e redesenha-se agora com as mesmas precariedades de então. Para Oliveira (2017), essa aproximação com a profissionalização proposta em 1971 resulta numa formação precária e frágil, especialmente para as escolas mais pobres. Mesmo sendo possível a escolha (ou não) do itinerário profissionalizante, a chance dele ser a única oferta é grande, pois em locais de baixa renda, a justificativa de que o jovem precisa da formação profissionalizante é um forte apelo.

É imperioso considerarmos que tal qualificação não se configura como garantia para inserção no mercado formal de trabalho, conforme citado anteriormente. Em Antunes (2008) encontramos a afirmação de uma nova categoria, à qual o autor chama de subproletariado, composta por trabalhadores terceirizados, precarizados, em tempo parcial ou subcontratados.

Assim, o que exclui o jovem do mercado de trabalho não é a falta de qualificação, mas a própria configuração desse mercado, diante das novas demandas de acumulação do capital.

Do ponto de vista do financiamento, o ProEMI é de responsabilidade do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola⁴² (PDDE). Os valores de repasse apresentados em 2009 não se alteram nos documentos de 2011, 2013, 2014 e 2016, sendo destinado um valor muito baixo para os itens financiáveis, que se dividem em despesas de custeio e capital⁴³. No documento de 2009, os valores não são separados de acordo com a jornada escolar, por isso só há uma tabela. Quanto ao número de alunos, vemos que até o quantitativo de 700 alunos, os valores se igualam aos da jornada de 5 horas diárias ou com a oferta de Ensino Médio no período noturno até o ano de 2016. O valor relativo a mais de 1400 alunos teve aumento a partir de 2011, estabilizando em 90 mil reais no total. Destacamos, também, que a partir de 2011, os documentos não apresentam intervalos de classe do número de alunos que sejam superiores a 1400 estudantes. Não fica claro se isso ocorre por uma questão de opção em não implantar o ProEMI em escolas que tenham um número tão superior a esse, ou se por limitação de financiamento, sendo o valor máximo 140 mil reais para escolas com jornadas diárias de 7 horas, independentemente do número de estudantes que excedam os 1400.

Tabela 2 – Recursos destinados às escolas de acordo com as matrículas no Ensino Médio.

Intervalo de classe do Número de Alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio	Capital	Total
Ate 700	35.000.00	15.000.00	50.000.00
701 a 1400	49.000.00	21.000.00	70.000.00
1401 a 2.100	63.000.00	27.000.00	90.000.00
2101 a 2.800	77.000.00	33.000.00	110.000.00
Mais de 2.800	84.000.00	36.000.00	120.000.00

Fonte: BRASIL, 2009, p. 22.

⁴² “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar”. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 14 jan. 2020.

⁴³ De acordo com os documentos orientadores de 2011, 2013 e 2014, despesas de capital são as relativas a equipamentos e mobiliários. As despesas de custeio são aquisição de material, serviços e locações.

Tabela 3 – Recursos destinados às escolas de acordo com as matrículas e jornadas diárias de Ensino Médio.

I - Tabela 1 - Escolas com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias ou com oferta de ensino médio no período noturno:

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no ensino médio da unidade educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
10 a 50	7.000,00	3.000,00	10.000,00
51 a 100	14.000,00	6.000,00	20.000,00
101 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

II - Tabela 2 - Escolas com jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no ensino médio da unidade educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
10 a 50	9.800,00	4.200,00	14.000,00
51 a 100	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: BRASIL, 2016b, p. 12.

Nos documentos de 2011, 2013 e 2014 aparece como item financiável a “aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos” (BRASIL, 2011, p. 20). No documento de 2009 são considerados itens financiáveis as “obras e reformas, adaptações e pequenos reparos em prédio escolares” (BRASIL, 2009, p. 20). No documento orientador de 2016-2017, os itens financiáveis são mais enxutos

- I – na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular;
- II – na aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da Proposta de Redesenho Curricular;
- III – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos alunos-monitores, selecionados a partir de critérios definidos pelas secretarias de educação, que atuarão como auxiliares dos professores na implementação da Proposta de Redesenho Curricular (BRASIL, 2016a, p. 14).

Os alunos-monitores são uma proposta acrescentada a partir de 2016. Segundo a Resolução FNDE nº. 4/2016, são alunos voluntários que auxiliam os professores na implementação da Proposta de Redesenho Curricular, recebendo ressarcimento de suas despesas com transporte e alimentação, não podendo exceder a R\$ 100 por turma, devendo respeitar o limite de utilização de 10% dos recursos destinados para despesas de custeio.

Apesar de a introdução de cada documento orientador apresentar dados sobre as condições precárias da vida dos estudantes e sobre a desigualdade social que age sobre a escola levando à desigualdade escolar, as condições de vida desses estudantes para além da escola são negativamente consideradas pelo Programa. As propostas postas nos documentos, além de não atenderem às necessidades desses jovens, os impedem de ter acesso à escolarização formal, na medida em que desconsideram suas fragilidades. Não há proposição governamental que abarque os estudantes que vivem em situação de miséria, as adolescentes que têm filhos ou familiares sob a sua responsabilidade, os jovens que abandonam a escola para trabalhar e ajudar no sustento da casa. Logo, faz-se urgente um olhar amplo para que entendamos que não basta um programa que altere o currículo, compre mobiliário, instale computador e internet. A ordem posta pelo sistema capitalista alimenta a desigualdade e condena 104 milhões de brasileiros a viverem com menos de 413 reais por mês em 2018 (MENDONÇA, 2019). Qualquer programa que desconsidere essa condição concreta dos estudantes é fadado ao fracasso. Nesse sentido, Mézáros aponta que as reformas empreendidas esbarram nos limites do sistema, “suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26, grifos do autor).

A partir do documento de 2011, o ENEM passa a ser um dos focos do Programa, haja vista sua reformulação, em 2009, e a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado criado pelo MEC que usa a nota do ENEM para a seleção de estudantes para as vagas em instituições federais de ensino. Porém, desde 2009 já havia a preocupação de articular o currículo com o ENEM e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Um dos pontos recorrentes nos quatro documentos é o estímulo para que o professor trabalhe em uma só escola, dedicando-se integralmente às atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivos. Porém, nenhuma ação concreta é sugerida. É apenas um estímulo. O BID busca mudanças na condição do professor de maneira subjetiva, pela imagem que ele tem de si e que a sociedade tem dele. O ProEMI é ainda mais vago, não abrangendo as condições de trabalho e salário desses trabalhadores indispensáveis para o funcionamento da escola. Tal importância é reconhecida no documento ao tratar das práticas em sala de aula.

A estruturação de ambientes virtuais em cada escola de Ensino Médio é fator relevante do Programa Ensino Médio Inovador, contribuindo para o apoio as práticas didáticas do professor. Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para a dinamização de suas aulas, com material de apoio às práticas e recursos

tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno (BRASIL, 2009, p. 19).

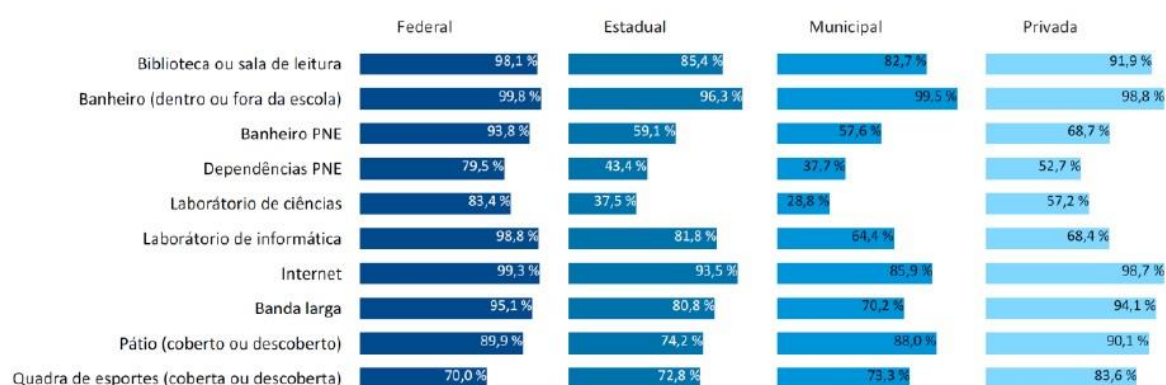
Ao indicar que o professor precisa usar tecnologias em suas aulas para torná-las mais dinâmicas, é importante entendermos a formação desse professor. Sabemos que não são todos que sabem lidar com tecnologias na sala de aula, e é imperativo entendermos que saber usar as redes sociais não é o mesmo que planejar e executar uma aula com o uso de ambientes virtuais e afins. Faz-se necessário frisarmos, ainda, que o uso de tecnologia não é garantia de qualidade de ensino e aprendizagem.

Além disso, sabemos a precariedade das estruturas das escolas brasileiras. Segundo o Censo Escolar de 2018:

A disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de Ensino Médio é maior do que a observada para o ensino fundamental. Esses recursos são encontrados em mais de 60% das escolas em todas as dependências administrativas. Biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80,0% em todas as dependências administrativas, passando de 90,0% nas redes federais e privadas (INEP, 2019, p. 6).

Outros dados sobre a infraestrutura das escolas brasileiras podem ser vistos no gráfico abaixo, retirado do documento Censo Escolar de 2019:

Gráfico 2 – Censo Escolar 2019.



Fonte: INEP, 2019, p. 6.

Mesmo com laboratórios de informática dentre os itens financiáveis pelo ProEMI, os valores são muito baixos e, mais do que a aquisição de equipamentos para a montagem dos laboratórios, é preciso que haja recursos para a manutenção dos equipamentos e para pessoal

qualificado para apoio a tais atividades. A ausência dos técnicos a prestar suporte às aulas causa insegurança nos professores, levando muitos a desistirem do uso da tecnologia, inclusive por receio de danificar os equipamentos. Em pesquisa sobre o projeto Escolas em Rede na cidade de Viçosa (MG), as entrevistas com professores revelam que:

Em relação à utilização dos recursos tecnológicos da escola (laboratório de informática), dos dez docentes entrevistados apenas dois deles usam o laboratório para ministrar suas aulas. A não utilização do laboratório é justificada pelos professores pelo receio em relação ao uso dos computadores, além de em alguns casos o laboratório não existir na escola. Além dessas questões, ainda encontramos aqueles que não o fazem devido à existência de vírus nos equipamentos ou problemas com a rede elétrica. Outro problema é a falta de espaço para o laboratório de informática, não há ligação com a rede de internet. Nessa escola, apesar de o Projeto estar oficialmente implantado, sua efetivação fica impossibilitada pelos problemas de infra-estrutura (FARIA; HOLLERBACH; HERNECK, 2011, p. 8-9).

Ainda sobre o trabalho docente, o ProEMI estabelece que cada escola tenha um professor articulador que coordena e articula o Programa dentro da escola. Segundo o documento orientador de 2011, essas são as atribuições do professor articulador:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola;
 - Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular;
 - Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola;
 - Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando:
 - a gestão compartilhada;
 - a ampliação dos territórios educacionais;
 - dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região
- (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Mesmo com tantas demandas, nada foi mencionado quanto à remuneração, deixando subentendido que o professor trabalharia como voluntário na articulação do Programa. Apesar do papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, os professores, na prática, têm sido ignorados quanto à condição de trabalho e ao salário, o que os obriga a trabalhar em outras escolas ou a terem atividades complementares à docência, sendo essas, muitas vezes, trabalhos informais.

Dentre as modificações do currículo que o ProEMI propõe, chama a atenção um macrocampo proposto a partir de 2011, denominado Participação Estudantil. Nos documentos de 2013 e 2014 há esse mesmo nome, mas no documento orientador de 2016-2017 passa a ser um CIC, com o nome de Protagonismo Juvenil. Como já mencionamos, o ProEMI, a partir de 2016, passa a ser regido pela Resolução FNDE nº. 4/2016 e está alinhado ao que é proposto pela MP 746/2016, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Assim como o ProEMI, a MP usa a ideia de protagonismo e autonomia juvenil como um dos benefícios da reforma, a partir da qual os alunos agora poderiam escolher o que estudariam, pela escolha dos itinerários formativos.

Apesar da mudança de nome, o texto que define o macrocampo Participação Estudantil e o que define o CIC Protagonismo Juvenil é essencialmente o mesmo.

No documento de 2011, o macrocampo Participação Estudantil é assim definido:

Este macrocampo deverá desenvolver ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão possibilitar o desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação e assegurem a pluralidade de manifestação da juventude, estabelecendo formas de apoio para o desenvolvimento de alternativas estruturadas de organização (Constituir e/ou fortalecer a Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmios, dentre outros), representação e participação estudantil no contexto escolar e social. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL, 2011, p. 16).

No documento de 2016, o CIC Protagonismo Juvenil tem a seguinte redação:

Este CIC deverá envolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão utilizar metodologias que possibilitem o fortalecimento da autonomia, a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (grêmios estudantis, comissões de meio ambiente e qualidade de vida, Agenda 21, dentre outros). As atividades desenvolvidas neste campo poderão estar articuladas a outros CIC e ações interdisciplinares da escola (BRASIL, 2016a, p. 13).

Observamos que ambas as proposições tratam de autonomia, organização juvenil, representação, desenvolvimento e vivência política dentro de um Programa que propõe, essencialmente, mudanças curriculares. No documento “Melhores Práticas em escolas de

Ensino Médio no Brasil”, o BID argumenta que a visão tradicional sobre ensino-aprendizagem em que o aluno tem um papel passivo diante do que é ensinado pelo professor inibe o “protagonismo juvenil” que, por sua vez, ocupa um lugar importante no exercício da cidadania. Dessa forma, percebemos que há uma concordância entre o que o documento do BID propõe e o que o ProEMI propõe: potencializar o protagonismo juvenil com currículo e metodologias mais flexíveis.

É inegável que o programa foi se modificando com a conjuntura do país. As mudanças de governo e, conseqüentemente, de ministro, repercutem no documento orientador de 2016-2017 alinhando o Programa à reforma pretendida pelo governo Temer. Ainda assim, há aspectos que pouco se modificaram como o financiamento e o estímulo ao protagonismo juvenil. Percebe-se que, apesar das mudanças, não houve uma ruptura com a lógica que orienta o ProEMI: A lógica do capital.

3.2 Projeto de Lei nº. 6.840/2013

O PL nº. 6.840/2013 foi uma proposta de reformulação do Ensino Médio apresentado pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff.

Segundo Oliveira (2017), o Deputado Reginaldo Lopes apresentou um requerimento em 15 de março de 2012 com a solicitação de constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, para que fosse discutida e proposta a reformulação do Ensino Médio. Em maio do mesmo ano foi constituída a Comissão Especial de Estudos e Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) com 28 membros titulares e 28 suplentes. A partir da CEENSI, se deram as discussões e a tramitação do Projeto de Lei, com audiências públicas e seminários estaduais e um evento nacional. Oliveira (2017) analisou a relação entre os campos político, educacional e econômico nas políticas para o Ensino Médio entre 2003 e 2014.

Para a autora,

A alusão à votação dos parlamentares na abertura do processo que resultou no impeachment de Dilma Rousseff teve como objetivo apresentar que o jogo no campo político é velado em muitos momentos e em outros as estratégias e o jogo se tornam mais claros. Os parlamentares que votaram favorável ao impeachment, muito provavelmente, já eram signatários de um projeto de ensino médio, convergente com a Medida Provisória nº 746/2016, pela concepção de papel da formação da juventude. Na condição de oposição dentro de um governo, ao discutir o PL nº 6.840/2013 o jogo era mais velado, já na perspectiva de mudança no campo de poder as estratégias explicitadas e a adesão às causas e concepções, ou seja, sim ao impeachment e sim ao projeto

de ensino médio delineado no PL nº 6.840/2013 e ratificado na MP nº 746/2016 (OLIVEIRA, 2017, p. 256).

Corti (2019, p. 14) corrobora essa ideia destacando que “as críticas ao PL por setores da esquerda não se deram de modo a romper com a articulação hegemônica do governo Dilma, mas foram absorvidas por ela. A ruptura veio posteriormente, com a construção de um novo campo antagonista no governo Temer”. Tal crítica nos leva a concordar com a hipótese de que, em se tratando de uma proposta vinda da base do governo, não houve empenho em barrar o curso da tramitação do PL. Aqui é possível percebermos, novamente, como as iniciativas de mudanças no projeto de educação vigente não são rompidas pelos partidos, sejam eles quais forem. De fato, a adequação à norma vigente é percebida como prática permanente em todos os governos.

O Projeto de Lei, portanto, previa a estruturação do currículo por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Sendo que a última série do Ensino Médio seria organizada a partir das opções formativas escolhidas por cada estudante. As opções eram: ênfase em linguagens; ênfase em matemática, ênfase em ciências da natureza; ênfase em ciências humanas; ou formação profissional. O currículo também compreenderia uma base nacional comum, que teria como componentes obrigatórios o estudo da língua portuguesa, da matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, especialmente do Brasil, e uma língua estrangeira além daquela adotada na parte diversificada do currículo.

Um ponto que recebe muita atenção no PL é a interdisciplinaridade e transversalidade entre os campos de saberes, inclusive nas metodologias e avaliações adotadas. O PL lista onze temas transversais a serem trabalhados no Ensino Médio: Prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política; participação política e democracia.

A proposição do PL gerou muita repercussão e muitas críticas. Um exemplo é a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), em 2014. Trata-se da união de várias entidades em um só Movimento na tentativa de unificar as ações e barrar o PL nº 6.840/2013. Todas as entidades atuam no campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR);

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Sociedade Brasileira de Física; Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Por meio de um informe, de 16 de dezembro de 2014, o Movimento destacou as principais proposições do PL.

Em síntese as proposições do Projeto de Lei de nº 6840/2013 são: O ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 1-2).

A partir da análise do PL, o Movimento compreende que as mudanças são de cunho reacionário, reformando a educação com algumas práticas já anteriormente experimentadas e superadas. É nesse sentido que aponta, ainda, que o aumento da jornada, de maneira obrigatória, fere o direito à educação daqueles que precisam trabalhar, assim como a proibição de frequentar o Ensino Médio noturno aos menores de 18 anos. Essas duas questões ignoram a realidade do aluno trabalhador.

A organização do currículo contraria o que havia sido orientado pelas DCNEM aprovadas em 2012, pois fragmenta o currículo e aprofunda a hierarquia já existente entre os conhecimentos escolares. Essas mudanças curriculares, se aprovadas, impactariam também na formação docente, já que essa passaria a ser baseada nas áreas de conhecimento e na base nacional comum curricular. Para o MNDEM (2014), há, com o PL, a retomada do currículo da ditadura militar, eficientista e utilitarista. Mais do que isso, contraria a LDB e a Constituição

Brasileira, pois reduz e aligeira a formação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento pleno do estudante por meio de uma formação ampla perde-se. “A opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 2).

Há um óbvio empobrecimento da formação quando esta não oferta condições ao estudante de sair do Ensino Médio com formação crítica suficiente para se posicionar no mercado de trabalho. Tal restrição é a realidade da maioria dos jovens brasileiros, pois sabemos que um baixo número de estudantes brasileiros chega ao Ensino Superior. Segundo dados de 2017, apenas 18% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam no Ensino Superior. Apesar dos avanços recentes quanto ao acesso a este grau de ensino, a partir da expansão de vagas nas universidades públicas e nas universidades privadas com PROUNI e FIES, além da Lei de Cotas⁴⁴, temos um panorama de exclusão severo. Dessa forma, o Ensino Médio tem papel crucial na formação da juventude brasileira. É necessário que esse papel seja compreendido não só na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Freitas (2016) argumenta que em uma modificação curricular é necessário ter em mente o que orienta esse currículo. Há espaço, na atualidade, para uma reforma que ignore as condições de produção da nossa sociedade? Que ignora as condições sociais dos estudantes?

A justificativa para a proposição do PL é, portanto, a mesma da MP 746/2016, qual seja, a urgência de uma reforma do Ensino Médio. Mas a quem atende essa reforma? Ao analisar a reforma do Ensino Médio de 2016 e o PL n.º. 6840/2013, Corti (2019, p. 10) aponta que o ponto mais similar entre as duas é o “reconhecimento da necessidade e da urgência de uma Reforma do Ensino Médio no Brasil”. Nesse sentido, temos estabelecido um “consenso”. Como dissemos no Capítulo II, há uma hegemonia discursiva que estabelece a necessidade da reforma e aponta que esta é a única alternativa possível.

Para o MNDEM, o PL n.º. 6.840/2013 propõe um “ensino médio em migalhas” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 4), pois esfacela a formação do estudante e ainda a formação do professor, ignorando tudo o que foi produzido

⁴⁴ A Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/2012, define que as Instituições Federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio deverão reservar 50% de suas vagas para as cotas que são divididas em alunos originários de escolas públicas, alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e alunos que se encaixem no critério étnico-racial, ou seja, que se declarem pretos, pardos ou indígenas. A Lei tem validade de dez anos devendo ser acompanhada durante esse período para que seja julgada a necessidade de continuação da política. Mais informações estão disponíveis em: <https://une.org.br/2012/09/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-de-cotas/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

anteriormente, expressando o oposto do que foi exaustivamente debatido, tanto nas políticas públicas quanto nas pesquisas sobre formação de professores que defendem uma formação teoricamente sólida e interdisciplinar.

Nesse sentido, podemos perceber aproximações com o que é proposto pelo BID, uma formação docente de caráter mais prático e aligeirado. Há uma integração entre a formação docente e o trabalho a ser desenvolvido posteriormente na escola. Assim se dá a formação de um novo trabalhador na educação que corrobora com o que é proposto nas políticas.

A partir de mobilizações contrárias ao PL n.º. 6.840/2013, foi proposto um substitutivo ao Projeto de Lei, especialmente a partir de sugestões do MNDEM, que fez uma petição pública na internet, e se reuniu com o Ministro da Educação da época, José Henrique Paim (2014) e ainda com o presidente da CEENSI, Deputado Reginaldo Lopes. Cabe destacar que José Henrique Paim, desde 2017, é consultor em educação do BID. Isso mostra a relação estreita entre os agentes do governo e as agências internacionais. Tal relação favorece a aproximação dos interesses dessas agências com as políticas públicas para a educação. Para Silva,

A sociedade brasileira integra políticas procedentes das instituições externas. E no caso das políticas educacionais, essas são produto dos conflitos e dos dissensos. As políticas para a educação pública constituem-se por ações e atos políticos intencionais e institucionais, prescritos pelo governo federal, a fim de imprimir, de ordenar e de controlar os rumos da educação em todo o país. Expressam, ainda, os resultados dos acordos realizados entre os governos, os gestores de políticas externas e os múltiplos interesses internos dos sujeitos históricos. Mas as políticas educacionais nacionais também se constituem pela intensidade de forças que se manifestam nas entidades acadêmicas, científicas e sindicais para proporem e fazerem aprovar, nas instâncias legais, suas propostas e projetos de lei, pela história de lutas e de conquistas dos sujeitos sociais envolvidos, pelas práticas culturais e pelas ações regionais que lhes dão configuração local. Esses elementos são contrapesos críticos nacionais às políticas educacionais oficiais, e, por isso, o campo das políticas sociais e educacionais tornou-se conflituoso, plural, complexo, espaço de manipulação, dinâmico e de uma intrincada rede de disputas econômicas, político-partidárias e empresariais. (SILVA, 2002, p. 180)

Nesse sentido, podemos pensar também na aproximação de Maria Helena Guimarães com o BID e o governo brasileiro. Ela era secretária-executiva do MEC à época da Reforma do Ensino Médio iniciada pela MP 746/2016, durante o governo Temer. Anteriormente, Maria Helena Guimarães participou da gestão de Fernando Henrique Cardoso, sendo Presidente do Inep de 1995 a 2002. No documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” ela é creditada como parte da equipe de coordenação da pesquisa, ocupando o cargo de assessora.

O documento acima citado se encerra com algumas perguntas a serem respondidas por pesquisas futuras, e algumas se relacionam diretamente com o que foi proposto pelo PL nº. 6.840/2013: “Como alterar o currículo do ensino médio, para que ele deixe de ser tão amplo e generalista como o atual? Esse currículo é realmente necessário? É possível construir uma proposta curricular enxuta e rica ao mesmo tempo?” (INEP, 2010, p. 179). É possível, mas a quem serve uma proposta de currículo mais enxuta? E ela será mais enxuta para todos?

Para Oliveira (2017), o PL nº. 6.840/2013 se vincula às ideias e elementos do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Em entrevistas feitas pela autora, fica claro que havia disputas entre o campo econômico e o campo educacional.

O projeto de ensino médio sintetizado no PL nº 6.840/2013 era bastante audacioso e propunha mudanças que rompiam, em boa medida, com o conjunto de ações que o campo educacional, na esfera governamental, vinha construindo desde 2003 a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997. Até a apresentação da MP nº 746/2016 o PL nº 6.840/2013 era a expressão mais clara das disputas por projetos de ensino médio antagônicos, numa disputa que envolvia os campos educacional e econômico, consubstanciada no campo político e que se tornaram explicitadas mediante a MP (OLIVEIRA, 2017, p. 277).

Também são evidentes as contradições dentro do governo. Algumas ações que indicavam a integração do Ensino Médio tendo o trabalho como princípio educativo, como o Decreto nº. 5.154/2004 e outras que sinalizavam para o empobrecimento do currículo e da formação docente, sendo o PL nº. 6.840/2013 a expressão máxima disso.

As aproximações do BID com as proposições do PL são claras e demonstram como fazia parte do horizonte de parte da base do Governo Petista um projeto de reforma que, posteriormente, seria concretizado no Governo Temer, ainda que algumas modificações e menos diálogo⁴⁵.

3.3 A Reforma do Ensino Médio

Nessa seção analisaremos a Exposição de Motivos da MP nº. 746/2016 e a Lei nº. 13.415 de 2017, que converteu a MP em lei. Para a compreensão desses documentos é necessário que recordemos o que houve em 2016: a consolidação do golpe que tirou do cargo a Presidenta

⁴⁵ Um quadro comparativo feito por Corti (2019), no texto “Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017”, pode ajudar a entender as semelhanças e diferenças entre o PL nº. 6.840/2013 e a Lei nº. 13.415/2017. Conferir em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e201060.pdf>.

Dilma Rousseff, do PT, que havia sido eleita em 2014 para seu segundo mandato. Apesar de guardar semelhanças com o Projeto de Lei nº. 6.840/2013, apresentado pelo deputado do PT, Reginaldo Lopes, o fato da reforma ter sido feita por meio de Medida Provisória dá a ela um caráter autoritário, de quem chama a discutir o que já está pronto e sem pretensão de modificação. Destaca-se que o golpe pôs fim a quatorze anos de governos petistas, alçando ao poder o vice-presidente de Dilma, Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (antigo PMDB), que governou de agosto de 2016 a dezembro de 2018.

A exposição de motivos apresentada por Mendonça Filho ao então Presidente Temer, em 15 de setembro de 2016, foi feita em 25 tópicos.

Como justificativa para a Reforma do Ensino Médio afirma-se que o currículo é “extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016c, s.p.). A estagnação dos resultados do IDEB e a dificuldade em se atingir as metas propostas também são citadas como justificativa para a reforma.

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016c, s.p.).

Assim como o BID vê na América Latina uma janela de oportunidade representada pelos jovens, especialmente os que estão no Ensino Médio, a exposição do Ministro também deixa isso em evidência:

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (BRASIL, 2016c, s.p.).

Há ainda uma preocupação com a sustentabilidade econômica e social do país, visto que a população idosa tem crescido com o aumento da expectativa de vida brasileira. Ou seja, as contribuições dessa juventude que hoje passa pela Reforma do Ensino Médio impactarão

diretamente no sistema de transferência de recursos da população que é economicamente ativa para a que está inativa.

O Ministro demonstra preocupação⁴⁶ com o aumento da porcentagem dos jovens nem-nem e com os números que expressam os rumos dos estudantes após a conclusão do Ensino Médio: “16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas” (BRASIL, 2016c, s.p.). Mais uma vez desconsidera-se a forma como se estrutura o mercado de trabalho, a reestruturação produtiva que reduz os postos de trabalho e a informalidade que avança de forma assustadora. Negando a realidade concreta de desigualdade social, de precarização do trabalho, de aproveitamento dos jovens em trabalhos de baixa complexidade e baixa remuneração, o documento responsabiliza a escola, o currículo e os professores pela baixa frequência dos jovens à escola.

A preocupação do Ministro nos soa falsa, pois, se os dados são, de fato, alarmantes, não acreditamos que alinhar as políticas educacionais brasileiras às organizações internacionais vá nos ajudar a melhorar a qualidade da educação. Como temos percebido, as medidas sugeridas por esses organismos têm sido no sentido de empobrecer a oferta e precarizar o trabalho – docente e aquele a que se destinam os jovens trabalhadores. No tópico 18 da exposição de motivos da MP nº. 746/2016 é esclarecido que:

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

Percebemos que há um claro alinhamento - e por que não dizer subordinação - por parte do governo brasileiro quanto ao que é proposto pelos agentes internacionais. Apesar de não citar o BID, nós sabemos da coerência que há entre o que este propõe e os que foram citados pelo Ministro. No documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” (2010, p. 173), em nota ao tratar sobre as causas da valorização do Enem, é citado que no Brasil vigora

⁴⁶ É importante ressaltar que, paralelamente à preocupação do governo em precarizar a formação dos jovens, há também uma intenção explícita em reduzir a maioria penal, com vários projetos em curso no Congresso Nacional (Proexemplo, a PEC 223/2012 e a PEC 242/2004). O jovem pobre, então, além de perder as oportunidades de formação, aumenta suas chances de compor as estatísticas carcerárias, que contabilizam um crescimento da população carcerária entre 2005 e 2012, conforme relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Brasil. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/pressreleases/2016/06/03/mapa-do-encarceramento-os-jovens-do-brasil.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

uma cultura de bacharel que desqualifica a educação profissional. Por isso, o Enem tem sido tão valorizado: porque ele é a porta de entrada para o Ensino Superior tanto público quanto privado, pelo ProUni, ambição que anteriormente só era possível às classes média e alta. O objetivo desses organismos é que o mínimo de jovens vá para o Ensino Superior, haja vista a proposta do BM de por fim à gratuidade no Ensino Superior brasileiro (OTTA; FERNANDES, 2017).

Nesse sentido, é interessante acrescentar que os organismos multilaterais²⁰³ não atuam somente na indução de políticas públicas, mas, sobretudo no processo de acompanhamento da materialização de tais políticas e realizam pesquisas, que por sua vez são amplamente utilizadas e servem como subsídios, inclusive entre os que elaboram a política educacional brasileira. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 se reporta a alguns estudos da Unesco de 2009 e 2010, como referência, para apontar modelos de escolas referência, na perspectiva que esse modelo deveria ser seguido pelas escolas de ensino médio (OLIVEIRA, 2017, p. 213).

Fica claro que o que é proposto pelas agências internacionais repercute nas políticas sociais. As mesmas agências que induzem às reformas educacionais impõem a reforma trabalhista e da previdência, levando o trabalhador a perder a oportunidade do emprego formal e a segurança de uma aposentadoria. Assim, marcamos aqui a contradição explícita própria do sistema capitalista: o estudante é culpado pelo desemprego, pois não tem qualificação; a escola, por sua vez, é responsabilizada porque o currículo é extenso e inútil e o mercado não acolhe o trabalhador porque os postos de trabalho são extintos ou precarizados, pois os lucros têm que ser garantidos.

Com uma rapidez surpreendente, Temer apresentou uma Reforma do Ensino Médio Nacional como medida provisória, no mesmo ano de sua posse. Paralelamente, apresentou uma Emenda Constitucional (EC 95-2017), visando congelar os gastos públicos nas áreas sociais, com impactos diretos para o investimento em educação. A articulação evidente entre as duas medidas explicitou que se tratava de um novo momento em que a Reforma do Ensino Médio passava a se configurar como parte de um processo mais amplo de ajuste fiscal do Estado (CORTI, 2019, p. 6).

O que Corti (2019) argumenta vem ao encontro da teoria que orienta este trabalho. É necessário que compreendamos o todo para entender a parte, ou seja, a reforma do Ensino Médio não é um movimento político isolado: ela está inserida dentro do sistema capitalista em um país periférico.

O caráter neoliberal da proposta fica, portanto, bastante evidenciado na Lei 13.415/17, em que a flexibilização é desenhada no sentido de diminuir os

gastos públicos com educação. Este aspecto foi ainda mais aprofundado com a proposta, recém-apresentada ao Conselho Nacional de Educação, que possibilita a oferta de 40% do ensino médio à distância, percentual que pode chegar a 100%, no caso da modalidade Educação de Jovens e Adultos (Eja)⁸ (CORTI, 2019, p. 10).

Fica claro que a educação é cada vez mais um serviço à venda. Dessa forma, quem pode comprá-la, pode escolher; quem não pode, está sujeito às proposições do sistema. Para Mascaro (2013, p. 10), “diante da mais recente crise econômica e política do capitalismo contemporâneo, a neoliberal, os teóricos manejam, como ferramentas de análise e até como meios de solução, as mesmas medidas quantificadas e forjadas no seio das próprias instituições neoliberais.” Ou seja, os problemas passam a ser tratados como solução. Um exemplo é a inversão feita pelo BID, BM e FMI sobre entre as causas e consequências de pobreza e desenvolvimento.

Segundo Castro (2014), a partir dos anos 1980 disseminou-se a ideia de que a desigualdade impedia o desenvolvimento. Um exemplo atual de inversão de causa e consequência é a fala do Ministro da Economia do Governo Bolsonaro, Paulo Guedes, que disse que “o pior inimigo do meio ambiente é a pobreza” (G1, 2020), ignorando que a destruição ambiental é causada, majoritariamente, pela produção industrial capitalista.

Fazendo uma leitura crítica da Lei nº. 13.415/2017, percebemos que seu foco é a reforma curricular do Ensino Médio. Dispõe sobre o aumento da carga horária que, em até cinco anos a partir de 2017, deve chegar a 1000 horas anuais e sobre como esse tempo será organizado de acordo com a estrutura curricular. Nesse sentido, 1800 horas, no máximo, de toda a carga horária do Ensino Médio deve ser destinada ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular⁴⁷ (BNCC), e o restante deve ser preenchido com os itinerários formativos que deverão ser ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 2). Apenas o ensino de língua portuguesa e matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. A organização foi feita em cinco itinerários: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

A formação técnica e profissional pode ser feita com profissionais com “notório saber”, o que desvaloriza ainda mais o trabalhador da educação. Os sistemas de ensino podem firmar convênios com instituições de educação à distância que tenham notório reconhecimento.

⁴⁷ A BNCC para o Ensino Médio foi aprovada e instituída pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018 e pela Resolução CNE/CP nº 4 de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 23 jan. 2020.

A formação docente também sofre um empobrecimento, pois passa a ser baseada na BNCC, assim como as avaliações. O panorama de estreitamento curricular é claro, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

O documento “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)” indica que o BID pretende investir mais na formação técnica.

En resumen, los datos indican que la formación técnica y vocacional es una importante opción para el ciclo superior de educación secundaria y, por lo tanto, un ámbito relevante de posible inversión para el Banco. Habida cuenta de la preferencia a nivel mundial por una educación secundaria basada en competencias, la importancia de la formación técnica y vocacional en América Latina y el Caribe y la creciente pertinencia que revisten las aptitudes no cognitivas generales para la formación técnica y vocacional, es el momento idóneo para que el Banco revise su estrategia en este sector (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. 12)⁴⁸.

Assim, percebemos a coerência entre o que pretende o BID e o que vem sendo aplicado à educação brasileira, especialmente para o Ensino Médio.

A reforma focalizada sobre o currículo ignora que o maior problema da escola é estrutural: professores que trabalham em mais de uma escola, em mais de um turno, com baixos salários; turmas superlotadas; estrutura física precária; falta de professores para algumas matérias; e alunos que vivem em absoluta miséria, que buscam na escola uma alimentação, por exemplo. Uma reforma feita sem diálogo com quem vivencia a reforma na prática é arbitrária e tem grandes chances de não atender o que deveria ser o objetivo -possibilitar uma educação de qualidade com formação crítica, laica e gratuita.

Não podemos deixar de destacar também que reformas precisam de financiamento para se efetivar. Pela Lei nº. 13.415/2017, o governo estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, porém, o programa é seletivo. Os repasses de recursos do MEC serão feitos por dez anos apenas para as escolas que cumprirem termos de compromisso, com foco naquelas que têm baixos resultados em avaliações nacionais e ficam em áreas de menor desenvolvimento humano. Mais uma vez, percebemos que é uma ação fragmentada, focalizada que não objetiva uma transformação sistêmica.

⁴⁸ Em resumo, os dados indicam que a formação técnica e vocacional é uma importante opção para o ciclo superior da educação secundária e, portanto, um âmbito relevante de possível investimento para o Banco. Tendo em conta a preferência a nível mundial por uma educação secundária baseada em competências, a importância da formação técnica e vocacional na América Latina e no Caribe e a crescente relevância das aptidões não-cognitivas gerais para a formação técnica e vocacional, é o momento certo para que o Banco revise sua estratégia neste setor (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. 12, tradução nossa).

Da forma como foi feita a reforma, via Medida Provisória, houve resistência em todo o país, principalmente via ocupações⁴⁹ em estabelecimentos de ensino.

Assim como na tramitação do PL nº 6.840/2013 o campo educacional buscou jogar o jogo durante a tramitação da MP, inclusive com a mobilização popular dos estudantes secundaristas²⁵⁶ em muitas unidades federadas do país. No entanto o capital simbólico e político dos agentes a favor da aprovação da MP estavam em condições mais dominantes no campo do poder instaurado no cenário político e societário. Esse ambiente propício foi gestado no período de 2003 a 2014, nas entranhas de um mesmo tempo histórico em que o campo educacional e o campo político teceram alguns avanços para o ensino médio, sobretudo para os jovens e adultos “que vivem do trabalho” (OLIVEIRA, 2017, p. 280).

É por crer que existam essas contradições que julgamos importante pontuar que houve forte resistência à Reforma do Ensino Médio desde que surgiu como Medida Provisória. Por todo o Brasil, 1.047 escolas e institutos federais foram ocupados, 102 universidades e ainda 3 Núcleos Regionais de Educação (REDE BRASIL ATUAL, 2016), não só contra a reforma, mas também contra a Proposta de Emenda Constitucional 241 que se tornou Emenda Constitucional 95/2016 e o Projeto Escola sem Partido. A EC 95/2016 congela os gastos em saúde e educação por 20 anos, o teto de gastos é baseado no gasto do ano anterior reajustado pela inflação, ou seja, o gasto não é mais orientado de acordo com o crescimento da população e suas necessidades.

É importante considerarmos que o ProEMI, o PL nº. 6.840/2013 e a Lei nº. 13.415/2017 foram propostas em anos diferentes, porém são parte de um mesmo tempo histórico. Ambas as proposições incidem diretamente sobre o currículo do ensino, portanto, sobre a formação dos estudantes. O ProEMI proposto ainda no segundo mandato do governo Lula se manteve ativo durante o governo Temer, embora com modificações. Já o PL proposto no primeiro mandato da presidenta Dilma foi arquivado (acreditamos que, devido à crise política que se ampliou depois da reeleição da presidenta em 2014). Com a deposição da Presidenta em 2016, as forças conservadoras que já espreitavam o MEC conseguiram chegar ao poder e trazer à luz a Reforma do Ensino Médio que aprofundava pontos críticos do PL de 2013.

Percebemos que, com o golpe contra a Presidenta Dilma, houve uma ruptura dentro do MEC, porém houve também continuidades. Quando o documento “Melhores práticas em

⁴⁹ Em 2015, no estado de São Paulo já tinham acontecido ocupações nas escolas contra a Reorganização proposta pelo governador Geraldo Alckmin. A reorganização previa o fechamento de dezenas de escolas estaduais com a justificativa de falta de demanda de estudantes. Tal medida foi vista como mais uma forma de precarização do ensino e corte de gastos. As ocupações das escolas foram uma forma de protesto e de abrir diálogo com o governo que não discutiu a proposta de Reorganização com a comunidade.

escolas de Ensino Médio no Brasil”, publicado em 2010, destaca que há 15 anos o Brasil vem vivenciando um processo de modernização, descentralização em toda educação, fica visível que, mesmo com algumas ações em favor do Ensino Médio integral e da superação da dualidade histórica da educação brasileira, infelizmente ainda não logramos êxito. A aprovação da Reforma do Ensino Médio de 2017 mostra em última instância que o capital tem ganhado espaço e cada vez mais mercantilizado a educação, tornando-a útil aos seus interesses em detrimento da formação plena do estudante.

Compreendemos que o modo como foi feita a Reforma do Ensino Médio em 2017, por meio de Medida Provisória, foi autoritário e antidemocrático, porém, não podemos negar que as sementes já tinham sido lançadas durante o Governo Dilma, por um Deputado do Partido da Presidenta, Reginaldo Lopes (PT/MG).

Não podemos negar também a fala do ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante, a respeito do excesso de disciplinas e a defesa de um currículo mais flexível, motivo semelhante ao apresentado por Mendonça Filho, ministro a frente do MEC no período da Reforma do Ensino Médio (CORTI, 2019). Mesmo as proposições do ProEMI foram fragmentadas, seletivas quanto às escolas, com pouco aporte de recursos, sem apoio efetivo à melhoria da carreira docente. O que vivemos é muito mais um processo de continuidades do que de rupturas. Houve mudanças na forma de apresentação dessas medidas, mas substancialmente pouca alteração de conteúdo.

O sistema continua pautado em avaliações, hierarquia de conteúdos e seletividade. Logo, é preciso que haja mudanças para além dos muros da escola. O sistema precisa ser modificado e superado. Todo o esforço em reformas educacionais que ignora as condições de produção da sociedade, de distribuição de riquezas, das condições de trabalho e de vida de alunos e professores está fadado ao fracasso para a emancipação da classe trabalhadora. Portanto, é preciso romper com a lógica dessa continuidade para que haja êxito nas transformações pretendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo principal, ao longo deste trabalho, analisar a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas políticas para o Ensino Médio no Brasil entre 2003 e 2016.

Para responder a essa questão, efetuamos o levantamento da produção acadêmica que trata sobre o BID e sobre o Ensino Médio no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscando identificar lacunas a serem exploradas por nossa pesquisa. Identificamos que o BID é pouco estudado no Brasil, especialmente, sua relação com a educação. Apesar da proeminência brasileira na instituição, percebemos que há poucos trabalhos que exploram essa relação. Ao identificar os trabalhos que tratam sobre o Ensino Médio, percebemos que são muitos, que exploram variadas perspectivas e analisam diversas ações e políticas a respeito desse nível de ensino. No entanto, o BID é um ator pouco explorado dentro das pesquisas sobre esse seguimento da Educação Básica. Dessa maneira, percebemos que as proposições do BID feitas mediante documentos que mereciam atenção para que fosse possível identificar como isso se refletia no Ensino Médio.

Em busca das respostas para os objetivos que nos propusemos a responder, fizemos uma pesquisa documental orientada pelo materialismo histórico-dialético. A partir do repositório do BID, identificamos os documentos que nos dariam condições de compreender a ação do Banco na educação secundária tanto em âmbito continental, nas proposições para América Latina, quanto em âmbito nacional, nas proposições para o Brasil.

A partir da leitura dos documentos “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)” e “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” identificamos categorias de análise que nos permitiram compreender as recomendações do BID para os países latino-americanos no contexto do ajuste neoliberal. As categorias que desenvolvemos são: responsabilidade profissional; avaliação; formação docente; e financiamento. A pesquisa sobre a formação do BID enquanto instituição internacional também colaborou para que entendêssemos o lugar que ele ocupa no sistema capitalista. Cabe destacarmos que as pesquisas que originaram os documentos, em especial o material “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, são de muito fôlego, embasadas em entrevistas, questionários, grupos focais, além de pesquisas documentais em quatro estados brasileiros com professores, alunos e gestores.

As quatro categorias de análise, ainda que estejam aparecendo separadamente no texto, têm estreita vinculação entre si. A responsabilidade profissional é uma forma de implementar

as melhores práticas citadas no documento. Além de responsabilizar/culpabilizar o professor pela aprendizagem dos alunos. Esse processo em que o professor apenas põe em prática o que é ditado pelo governo e pelas agências internacionais o aliena da organização do trabalho escolar e ignora as suas condições de trabalho e remuneração e as condições sociais dos alunos. Ou seja, a aprendizagem não pode ser entendida como um processo isolado. Porém, quando são aplicadas as avaliações externas padronizadas, o todo é desconsiderado, analisando apenas o resultado do aluno naquela avaliação.

As avaliações se vinculam à formação docente e também ao trabalho dos professores em sala de aula. O documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil” aponta uma continuidade desde a década de 1990 na consolidação de sistemas de avaliação e monitoramento da educação brasileira que fazem parte da política de *accountability* que objetiva responsabilizar os sistemas de ensino e as escolas pelos resultados alcançados. As avaliações tornam-se parâmetro para os currículos, metodologias e financiamento. Mais do que isso, as avaliações são vistas como meios de melhoria da qualidade da educação, especialmente com a publicização de seus resultados e o estabelecimento de metas de aprendizagem, a exemplo do IDEB.

A formação docente está relacionada ao objetivo último do documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, qual seja, a formação de um novo profissional da educação. Essa formação pode ser feita por meio de capacitação em serviço ou na formação inicial. Dessa forma, busca-se encorajar os professores a buscar formação continuada voltada para os problemas já existentes na escola, com cursos de caráter mais utilitarista. A busca por programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) é desencorajada, pois docentes abandonavam a carreira na Educação Básica depois da conclusão do curso. Nesse sentido, as precárias condições de trabalho dos professores são ignoradas e culpa-se a formação.

O financiamento da educação básica é fragmentado e tem recursos escassos. O FUNDEB, citado pelo documento “Melhores Práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”, conforme Saviani (2009), é mais um ganho de gestão do que de volume de recursos. Fica claro também que o financiamento não cobre a totalidade da educação, age em algumas frentes, mas ignora outras. É necessário que salários de professores, material didático, merenda e infraestrutura escolar recebam a devida atenção.

Para compreender a influência do BID sobre o Ensino Médio brasileiro comparamos as recomendações encontradas nos documentos com as políticas públicas brasileiras – o Programa Ensino Médio Inovador, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma Reforma do Ensino Médio; a Lei 13.415/2017, que implementou a Reforma do Ensino Médio.

Identificamos que o Programa Ensino Médio Inovador, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e a Lei nº 13.415/2017 propõem, principalmente, mudanças curriculares. São propostas de reformas que ignoram os fatores externos à escola no processo de ensino-aprendizagem. Tais mudanças curriculares incidem sobre a formação dos estudantes de nível médio e também sobre a formação dos educadores. Não tratam as causas dos problemas e não dispõem sobre as condições de pobreza de estudantes que vão à escola para se alimentar ou de professores que trabalham em dois turnos e em mais de uma escola.

Essa pesquisa nos permite concluir que o BID e as políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro estão alinhadas para a manutenção da ordem e do domínio capitalista. As possibilidades de transformação e superação precisam ser pensadas para além da escola, para que tenhamos condições reais de construirmos instituições emancipadoras. Para tanto, é necessário que busquemos, cada vez mais, as fissuras existentes nesse sistema perverso como forma de resistência à opressão.

Destacamos que nossa pesquisa registra alguns avanços, mas também retrocessos nas políticas educacionais para o Ensino Médio. Compreendendo que este é um campo muito amplo e que dispomos de um prazo curto devido ao que é estabelecido pela Capes, sabemos que há muito ainda a ser explorado sobre o BID, visto que o Banco produz uma vasta documentação sobre a Educação e sobre o Ensino Médio, especificamente. É a resistência e a luta que tornam possíveis a superação desse sistema e o surgimento de um mundo novo com uma Educação cujo objetivo seja a formação integral do ser humano desde a educação básica até o Ensino Superior e a pós-graduação. É necessário e urgente que tenhamos melhores condições de trabalho para que possamos desenvolver pesquisas mais aprofundadas, sem nos preocupar demasiadamente com os prazos e a falta de recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: A precarização do trabalho docente. In: REUNÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2005.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Análisis del apoyo del BID a la Educación Secundaria**: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012). 2013. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/An%C3%A1lisis-del-apoyo-del-BID-a-la-educaci%C3%B3n-secundaria-Mejora-del-acceso-la-calidad-y-las-instituciones-1995-2012.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Biografias**. 2019a. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/departamentos/biografias/luis-alberto-moreno>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Capital social e poder de voto**. 2019b. Disponível em: [iadb.org/pt/sobre-o-bid/capital-sociel-e-poder-de-voto%2C1352.html](https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/capital-sociel-e-poder-de-voto%2C1352.html). Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Conheça o BID**. 2019c. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/visao-geral>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Empréstimos e doações**. 2019d. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/financiamento-do-bid/emprestimos-e-doacoes%2C6028.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Nossa organização.** 2019e. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/how-are-we-organized>. Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Países membros não mutuários.** 2019f. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/paises-membros-nao-mutuarios%2C6006.html>. Acesso em: 26 nov. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília, DF: 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. Projeto de Lei 6.840, de 27 nov. 2013b. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filenome=PL+6840/2013. Acesso em: 07 jan. 2020.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília, DF: 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Brasília, DF: 2016a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-pre-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. MEC/FNDE. **Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação.** Resolução nº 4, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016b. Brasília, DF. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50321-resolucao-n4-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC** da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016c. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

Acesso em: 11 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Presidência da República.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Acesso em: 08 jan. 2020

CARAM, Bernardo. PEC de Guedes desobriga poder público de construir escolas. **Folha de S. Paulo**. 14 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/pec-de-bolsonaro-e-guedes-desobriga-poder-publico-de-construir-escolas.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CASTRO, Marina Scotelaro de. **A Concepção de Política Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e201060.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

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

FARIA, Paula. S.; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano; HERNECK, Heloísa Raimunda. Projeto Escolas em Rede: trabalho docente e a incorporação das tecnologias no ambiente escolar. In: VI Seminário Internacional sobre Trabalho e Educação - Desafios e tendências da formação profissional: em defesa do público, 2011, Belo Horizonte. VI Simpósio Internacional sobre trabalho e educação, 2011. p. 1-21.

FARIAS, Francisco Adjacy. **Pobreza e educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. **'O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza', diz Paulo Guedes em Davos**. 21 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/21/o-pior-inimigo-do-meio-ambiente-e-a-pobreza-diz-paulo-guedes-em-davos.ghtml>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GLASS, Verena. EUA elegem presidente do BID e garantem lobby no continente. **Carta Maior**. 28 jul. 2005. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia-Politica/EUA-elegem-presidente-do-BID-e-garantem-lobby-no-continente/7/3419>. Acesso em: 14 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA –INEP. **Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Melhores-pr%C3%A1ticas-em-escolas-de-ensino-m%C3%A9dio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA –INEP. **Censo Escolar 2018. Notas estatísticas.** Brasília, DF, 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

LEÃO REGO, Walquíria; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação.** 2014.

Disponível em: [https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-](https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

[Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf).

Acesso em: 30 set. 2019.

LIMA JÚNIOR, Fontele de. **Ordenamento institucional na gestão do Ensino Médio**

público no Distrito Federal. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. *In:*

FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels: História.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Heloísa. Viver com 413 reais ao mês, a realidade de metade do Brasil. **El**

País. São Paulo, 04 nov. 2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/30/economia/1572454880_959970.html?%3Fssm=fb_BR_CM&fbclid=IwAR3Hc7H85rEsAzph3tLw3tnHpjrGmSzbPVfi7m0pmpoIGTad63OoExxx_O1A. Acesso em: 21 jan. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. 16 dez. 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117. p. 1051-1066, Out-dez 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

NOSELLA, P. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60. jan-mar. 2015, p. 121-142. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 ago. 2019.

NOVELLA, Rafael; REPETTO, Andrea; ROBINO, Carolina; RUCCI, Graciana. Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?. **Banco Interamericano de Desarrollo**, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia. Entre reformas: tecnicismo, neotecnismo e educação no Brasil. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrárias**. Volume IX, N. 16, jul.-dez./2017, p. 19-39.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2017.

OTTA, Lu Aiko; FERNANDES, Adriana. Banco Mundial sugere fim do ensino superior gratuito no Brasil. **Exame**. 21 nov. 2017. Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/brasil/banco-mundial-sugere-fim-do-ensino-superior-gratuito-no-brasil/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

OURIQUES, Nildo. **Por que a direita cresceu no Brasil?** (Conservadorismo em foco). 202 Filmes, 07 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qv1xx8gxi8>. Acesso em: 26 nov. 2019.

PAIVA, Beatriz Augusto de; OURIQUES, Nildo Domingos. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte? **KATÁLYSIS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n2/a04v09n2.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

REDE BRASIL ATUAL. **‘Não ocupamos por bagunça, mas porque acreditamos no futuro do Brasil’**. São Paulo, 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/10/2018nao-ocupamos-por-bagunca-mas-porque-acreditamos-no-futuro-do-brasil2019-diz-estudante-7577/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SAID, Magnólia. **FMI, Banco Mundial e BID: impactos sobre a vida das populações**. Fortaleza: [s.n.], 2005. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/080820195133_SaidM.FMIBancoMundialeBID2005.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

SCHERMA, Márcio Augusto. **A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) (UNESP/UNICAMP/PUC-SP) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 5ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UOL Notícias. **Nem-nem: Dois em cada 10 jovens não estudam nem trabalham no país, diz Ipea**. São Paulo, 03 dez. 2018. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2018/12/03/nem-nem-jovens-nem-estudam-nem-trabalham-ipea-brasil.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Programas de Pós-Graduação que produziram trabalhos sobre “órgãos internacionais” encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Direito, Educação, Química, Engenharias, Relações Internacionais, História, Enfermagem em Saúde Pública, Controladoria e Contabilidade Estratégica, Economia, Ciência da Religião, Gestão Pública e Sociedade, Transportes, Administração Pública, Medicina, Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Serviço Social, Gestão e Informática em Saúde, Tecnologia Nuclear, Projeto de Estruturas, Bioexperimentação, Ciências Técnicas Nucleares, Desenvolvimento Regional e Urbano, Agronegócios, Saúde Coletiva, Multimeios, Ciências Aplicadas a Produtos para Saúde, Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente, Administração de Empresas, Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Agronomia, Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Geoquímica, Pediatria, Vigilância Sanitária, Ciências Sociais, Saúde e Comunidade, Medicina Veterinária, Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Ambiente, Saúde e Sustentabilidade, Hemoterapia e Biotecnologia, Epidemiologia Experimental aplicada às Zoonoses, Toxicologia, Nutrição e Saúde, Regulação e Gestão de Negócios, Geografia, Patologia Experimental, Epidemiologia.

APÊNDICE B - Programas de Pós-Graduação que produziram trabalhos sobre “Banco Interamericano de Desenvolvimento” encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Planejamento Urbano e Regional, Direito, Educação, Política Social, Sociologia, Engenharia de Produção, Relações Internacionais, Estudos Comparados sobre as Américas, Mestrado Profissional em Gestão Internacional, Arquitetura e Urbanismo, Políticas Públicas, Integração da América Latina, Gestão Internacional, Profissionalizante em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Serviço Social, Ciências Sociais, Administração de Empresas, Desenvolvimento e meio ambiente urbano, Saúde Coletiva, Geografia, Administração, Economia, Administração Pública, Planejamento Energético, Planejamento do Desenvolvimento, Sociologia, Turismo e Meio Ambiente, Desenvolvimento Regional e Urbano, Urbanismo, Profissionalizante em Planejamento Regional E Gestão Da Cidade, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Ciências, Administração Pública e Governo, Sociologia Política, Controladoria e Contabilidade, Ciências Humanas, Antropologia Social, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Ciência Ambiental, Ciência Política, Ecologia, Engenharia Ambiental, Diplomacia, Educação, arte e história da cultura, Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Direito Ambiental e políticas públicas, Biologia Urbana, Linguística, Ciências da Comunicação, Engenharia Civil, Ambiente Construído, Economia da Indústria e da Tecnologia.

APÊNDICE C – Áreas de concentração selecionadas na busca por “Ensino Médio” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Diversidade, desigualdades sociais e educação; educação; educação brasileira; educação; educação; educação – processos formativos e desigualdades sociais; educação brasileira; educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas; educação e contemporaneidade; educação e formação; educação e formação humana; educação e sociedade; educação e trabalho; educação escolar; educação, contextos contemporâneos e demandas populares; educação, cultura e políticas públicas; educação; Educação Básica; formação docente para a Educação Básica; gestão de políticas e sistemas educacionais – GPSE; gestão e avaliação da educação pública; gestão e práticas educacionais; gestão educacional; história, política e gestão da educação; pol. públicas e gestão ed. profissional e tecnológica – PPGEPT; política e administração educacional; políticas e processos em educação; políticas públicas e gestão educacional; políticas públicas, educação e sociedade; sociedade, estado e educação; teorias, políticas e culturas em educação; trabalho e educação.

APÊNDICE D – Teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes usando “Ensino Médio” como palavra-chave

Título	Ano	Autor	Orientador	Programa e Instituição
Tensões entre MEC e SEED/PR: Uma análise a partir do programa Ensino Médio Inovador	2013	Edna Amancio de Souza Ramos	Prof. Dr ^a . Taís Moura Tavares	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio inovador	2013	Graziela Jacynto Lara	Prof. Dr. Remi Castioni	Mestrado em Educação (Universidade de Brasília)
As Crenças Docentes Sobre A Criatividade E As Práticas Pedagógicas Criativas: O Caso Do Programa Do Ensino Médio Inovador No RN	2013	Fábio Alexandre Araújo Dos Santos	Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio brasileiro	2013	Halline Mariana Santos Silva	Prof ^a . Dr ^a . Wivian Weller	Doutorado em Educação (Universidade de Brasília)
Impacto dos Investimentos Financeiros na Rede Estadual do Ensino Médio e a sua Relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	2013	Willians Kaizer Dos Santos Maciel	Prof. Marcus Vinicius David	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)
O Enfoque Por Competências No Discurso Sobre O Ensino Médio Brasileiro: Um exercício de problematização	2014	Iván G. Silva Miguel	Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Santa Maria)
Os Sentidos De Juventude Nos Discursos Das Políticas Públicas Curriculares Para O Ensino Médio - Mec E Secretaria De Estado Da Educação De Santa Catarina	2014	Eliene De Jesus Figueiredo Souto Meyer	Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera	Mestrado em Educação (Universidade da Região de Joinville)
Curso De Formação “Gestão Escolar Para Resultados”: Uma Análise À Luz Da Experiência Da Implementação Do Programa Ensino Médio Inovador Em Conjunto Com O Projeto Jovem De Futuro	2014	Elizabete Santos Mofacto	Prof. Lourival Batista de Oliveira Júnior	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Gestão Compartilhada Na Operacionalização Do Programa Ensino Médio Inovador, Em Pernambuco	2014	Maria Madalena Barbosa de Lima	Prof. Dr. João Antonio Filocre Saraiva	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)

“O Que Se Ouve”, “O Que Se Diz”, Por Que Se Diz?: Classe Trabalhadora E Formação Escolar De Nível Médio	2014	Carine Ane Jung	Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges.	Mestrado em Educação (Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná)
Políticas De Reestruturação Curricular No Ensino Médio: Uma Análise Do Programa Ensino Médio Inovador	2014	Vanessa Campos de Lara Jakimiu	Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
Programa Ensino Médio Inovador: A Recontextualização Curricular Do Ensino De Ciências Da Natureza E Matemática	2014	Wilian Rodrigues Correia	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Mato Grosso)
Universalização Do Ensino Médio Com Qualidade: Configurações, Limites E Possibilidades	2014	Deivid Vitoreti Geraldi	Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Sul de Santa Catarina)
Orientação Temporal E Formação Da Consciência Histórica: Estudo De Caso Em Propostas Curriculares Para O Ensino Médio	2014	Leslie Luiza Pereira Gusmão	Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
Política Educacional No Brasil: proposições educacionais no plano plurianual dos governos Lula e Dilma Rousseff (2008–2011)	2014	Edimor Antônio Michelin	Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos	Mestrado em Educação (Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná)
Condicionantes Sócio-Históricas Das Políticas Públicas No Ensino Médio: Entre O Profissional E O Propedêutico	2014	Everton De Paula Silveira	Prof. Dr. Silvio César Moral Marques	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Carlos)
Políticas Do Ensino Médio E A Formação Profissional Técnica De Nível Médio No Brasil: Do Trabalhador-Cidadão A Juventudes	2014	Eliana Claudia Navarro Koepsel	Profa. Dra. Angela Mara De Barros Lara	Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Maringá)
Ensino Médio De Formação Geral: Possibilidade De Ampliação Da Inserção Laboral Da Classe Que Vive Do Trabalho?	2014	Inge Renate Fröse Suhr	Profa. Dra. Acácia Z. Kuenzer	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
A Política Pública Brasileira De Educação Integral Implementada Pelos Governos Lula (2003/2010): O Programa Mais Educação	2014	Camila Aparecida Pio	Profa. Dra. Eliane Cleide Da Silva Czernisz	Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Londrina)

O Programa Ensino Médio Inovador E Sua Relação Com Os Dados De Fluxo Escolar	2014	Vivian Isleb	Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
O Plano De Metas "Compromisso Todos Pela Educação": Desdobramentos Na Gestão Educacional Local E No Trabalho Docente	2014	Vilma Aparecida de Souza	Profa. Dra. Maria Vieira da Silva	Doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia)
Os Princípios Pedagógicos Presentes Na Legislação Do Ensino Médio e da Educação Profissional após a LDB No 9394/96	2015	Daiane Acco Rossarola Becker	Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato	Mestrado em Educação (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)
Financiamento Da Educação Como Indutor De Política Curricular: Análise A Partir Da Implantação Do Programa Ensino Médio Inovador No Paraná	2015	Sergio Ricardo Ferreira	Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
As Formações No Âmbito Da Parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem De Futuro – ProEMI/JF	2015	Ewerton Franco De Camargo	Prof. Dr. Tufi Machado Soares	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Propostas Curriculares Para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas	2015	Elaine Cristina Scarlatto	Prof. Dr. João Augusto Gentilini	Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)
O Lugar Do Conhecimento Escolar Nas Novas Políticas Educacionais Para O Ensino Médio No Brasil: Um Diagnóstico Crítico	2015	Marta Luiza Sfredo	Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal da Fronteira Sul)
A democratização do Ensino Médio no Brasil: Configurações, limites e perspectivas	2015	Flávio Calônico Júnior	Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa	Mestrado em Educação (Universidade do Sul de Santa Catarina)
A Implementação e a Operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Manaus	2015	Hadaquel da Silva Alcântara	Prof. Dr. Lourival Batista Oliveira Júnior	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)
A Educação Integrada e a Profissionalização no Ensino Médio	2015	Vagno Emygdio Machado Dias	Prof. Dr. Paolo Nosella	Doutorado em Educação (Universidade Federal de São Carlos)

Programa Ensino Médio Inovador – Proemi: O Que Revelam As Intenções De Melhoria Do Ensino Médio No Brasil – O Caso Do Distrito Federal	2015	Kattia De Jesus Amin Athayde Figueiredo	Prof. Dr. Remi Castioni	Doutorado em Educação (Universidade de Brasília)
O Trabalho Como Fundamento Para A Formação No Ensino Médio: Uma Análise Onto-Histórica	2015	Maria Elisian De Carvalho	Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Ceará)
O Papel Da Equipe Gestora Na Implantação Da Política Pública Ensino Médio Inovador Numa Escola Pública: Autonomia E Participação	2015	Adriane Maria Sell Giehl	Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack	Mestrado em Educação (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) No Contexto Das Políticas Do Banco Mundial (Bm): Rumo A Formação De Trabalhadores De Novo Tipo?	2015	Gilberto Nogara Junior	Prof. Dra. Adriana D’Agostini Co-orientadora Prof. Dra. Mariléia Maria da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina)
Entre Finalidades, Aspirações e a Experiência: o Ensino Médio e os seus sujeitos	2015	Alexandre Weingrill Araujo	Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Paulo)
Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do Ensino Médio	2015	Daiane Lira	Prof. Dr. Telmo Marcon	Mestrado em Educação (Universidade de Passo Fundo)
Tecnologias digitais no Programa Ensino Médio Inovador: práticas e perspectivas	2015	Eliana Scremin Menegaz	Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes	Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina)
O direito é concluir o Ensino Médio: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na Teoria do Garantismo	2015	Maria Eloá Gehlen	Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Relações entre o Pronatec e o Ensino Médio Regular	2015	Vanderleia Rodrigues da Silva Seidel	Profa. Dra. Leda Scheibe	Mestrado em Educação (Universidade do Oeste de Santa Catarina)
O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011)	2016	Waneide Ferreira Santos Assis	Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva	Mestrado em Educação (Universidade Católica Dom Bosco)

Educação (Em Tempo) Integral Na Escola Pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais	2016	Ducenilde Da Costa Furtado	Profa Dra Francisca das Chagas Silva Lima	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Maranhão)
Condições De Trabalho Dos Professores Do Programa Ensino Médio Inovador	2016	Alcinei Da Costa Cabral	Profa. Dra. Márcia De Souza Hobold	Mestrado em Educação (Universidade da Região de Joinville)
Currículo e Conhecimento Escolar No Programa Ensino Médio Inovador: Um Estudo Na Microrregião De Chapecó/SC	2016	Chaiane Bukowski	Prof. Dr. Oto João Petry Coorientação Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal da Fronteira Sul)
Dos (des) caminhos percorridos pelo Ensino Médio ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo MEC	2016	Derli Adriano Engelmann	Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho	Mestrado em Educação (Universidade Tuiuti do Paraná)
Revozeamentos: Uma Experiência Etnográfica Em Uma Escola De Ensino Médio Inovador	2016	Janaína Guiguer Da Silva	Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera	Mestrado em Educação (Universidade da Região de Joinville)
A Relação Público-Privado No Contexto Do Ensino Médio Brasileiro: Em Disputa A Formação Dos Jovens E A Gestão Da Escola Pública	2016	Simone Sandri	Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
O Ensino Médio Inovador Nos Estados De Santa Catarina E Rio Grande Do Sul: Adaptações À Política Nacional E Possibilidades À Formação Integral	2016	Célio Antônio	Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa	Mestrado em Educação (Universidade do Sul de Santa Catarina)
O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP	2016	Camila Mantovani Dias	Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Carlos)
O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) E A Formação Política Dos Jovens Na Escola Pública	2016	Sandra Cristina Andrade Almeida	Dra. Ranilce M. Guimarães-Iosif	Mestrado em Educação (Universidade Católica de Brasília)
O Ensino Médio e o Direito À Educação Nas Proposições Do Poder Legislativo Federal (1997-2014)	2016	Debora Aparecida da Silveira	Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva Coorientação Profa. Dra. Cleci Körbes	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
Educação Em Ciências E Matemática No Ensino Médio	2016	Ana Cristina Da Cruz	Dr ^a . Tânia Maria de Lima	Mestrado em Educação

Inovador: Uma Análise Sobre Integração Curricular			Co-orientadora: Dr ^a . Gladys Denise Wielewski	(Universidade Federal de Mato Grosso)
Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular	2016	Elaine Sinhorini Arneiro Picoli	Profa. Dra. Elma Júlia Gonçalves De Carvalho	Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Maringá)
yPrograma Ensino Médio Inovador - ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís	2016	Helianane Oliveira Rocha	Prof. Dr. Isaura B. Núñez	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
A Implementação Do Programa Ensino Médio Inovador Em Uma Escola Estadual De Manaus: Análise Sobre O Papel Do Professor Articulador De Projetos	2016	Elionay De Vasconcelos Pinto	Profa. Dra. Angélica Cosenza Rodrigues	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Instituto Unibanco E O Projeto Jovem De Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio	2016	Priscilla De Paula Rodrigues	Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia	Mestrado em Educação (Universidade de São Paulo)
Programa Jovem De Futuro: Uma Proposta Do Terceiro Setor Para A Gestão De Escolas Do Ensino Médio Na Rede Estadual De Ensino De Mato Grosso Do Sul (2012-2014)	2016	Maria Aparecida Canale Balduino	Profa Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira	Doutorado em Educação (Universidade Católica Dom Bosco)
O Programa Ensino Médio Inovador: Recontextualizando a Prática Pedagógica Inovadora	2017	Alaine Sinara Ribeiro Bezerra	Profa. Dra. Betania Leite Ramalho	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
As Políticas Para O Ensino Médio No Período De 2003 A 2014: Disputas, Estratégias, Concepções E Projetos	2017	Valdirene Alves de Oliveira	Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira	Doutorado em Educação (Universidade Federal de Goiás)
O Ensino Médio No Brasil E Em Minas Gerais (1996 – 2016): Nova Configuração Da Velha Dualidade	2017	Rafaela Campos Duarte Silva	Prof ^a . Dr ^a . Savana Diniz Gomes Melo Co-orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Suzana dos Santos Gomes	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais)

Redesenho Curricular No Programa Ensino Médio Inovador: Recontextualizações Da Política	2017	Ricardo Inocêncio Pereira	Profa. Dra. Marcia Regina Selpa Heinzle	Mestrado em Educação (Universidade Regional de Blumenau)
A Educação Integral E O Programa Ensino Médio Inovador – Proemi: Singularidades Desta Política Em Uma Escola Estadual	2017	Tânia Castro Gomes	Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Oeste do Pará)
Programa Ensino Médio Inovador: Uma Vivência De Inovações Pedagógicas Em Uma Escola Da Rede Estadual De Pernambuco	2017	Maria Luciene Andrade Silva	Prof. ^a Dra. Adlene Silva Arantes	Mestrado em Educação (Universidade de Pernambuco)
Juventude, Ensino Médio E Trabalho Função Social Do Ensino Médio, Uma Análise Crítica	2017	Marcio Bernardes De Carvalho	Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé	Mestrado em Educação (Universidade Tuiuti do Pará)
Uma Experiência Do Programa Ensino Médio Inovador Em Ananindeua – Pará	2017	Maria Rosana de Oliveira Castro	Prof. ^a Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Pará)
As Políticas Educacionais De Educação Integral No Brasil E Suas Relações Com O Mundo Do Trabalho	2017	Roberta Trevizani Aleprandi	Prof. ^a Dr. ^a Marilsa Miranda de Souza	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Rondônia)
Integração No Ensino Médio: Luta Hegemônica Pela Significação Do Currículo	2017	Maria Gorete Rodrigues Cardoso	Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Pará)
Ensino Médio E Suas Indefinições: A Formação De Professores E As Especificidades Desta Etapa Significativa Da Educação Básica	2017	Anilce Angela Arboit	Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco	Mestrado em Educação (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
A Política Do MEC Para O Ensino Médio Em Tempo Integral E A Proposta Implantada E Implementada Pela Secretaria De Estado Da Educação Em Rondônia: Aproximações E Distanciamentos	2018	Elcilene Neves De Araujo Ribas	Prof. ^a Dr. ^a Rosângela de Fátima Cavalcante França	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Rondônia)
Reforma Do Ensino Médio: Aspectos Pedagógicos, Formativos, Legais E Perspectivas	2018	José Romero Machado Gontijo	Prof. Dr. Cílson César Fagiani	Mestrado em Educação (Universidade de Uberaba)

O Ensino Médio Inovador E A Formação De Leitores	2018	Ronivon Teixeira	Prof. ^a . Dr. ^a . Ângela Cristina de Palma Back	Mestrado em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense)
Fotocartografias De Uma Educação Para Todos No Ensino Médio	2018	Thays Carvalho Gonem	Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol Coorientadora Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos	Mestrado em Educação (Universidade de Caxias do Sul)
O Direito À Educação Na Região Metropolitana Da Grande Vitória/Es: Análise Da Participação Da União Na Oferta Do Ensino Médio	2018	Michele Pazolini	Prof. Dr. Marcelo Lima	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo)
O Direito A Educação Como "Ioiô" Das Políticas Que Ampliam A Obrigatoriedade Da Educação Básica	2018	Jucemara Antunes	Prof. ^a . Dr. ^a . Rosane Carneiro Sarturi	Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Maria)
Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil	2018	Fabiane Gai Pereira	Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva	Mestrado em Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)
Os Trabalhadores Docentes E Suas Traduções No ProEMI Do Espírito Santo	2018	Adriana de Cássia Peterlini Tavares	Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo)
Políticas Curriculares Para O Ensino Médio - confrontando perspectivas	2018	James Pereira Ruiz Sanches Dos Santos	Prof. ^a . Dra. Isabel Melero Bello	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Paulo)
Contrarreforma Do Ensino Médio: Ações Do Empresariado Brasileiro Para Uma Educação Da Classe Trabalhadora	2018	Cairo Lima Oliveira Almeida	Profa. Dra. Zuleide S. Silveira	Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense)
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular	2018	Maria Simone Ribeiro Da Silva Cruz	Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Pará)
Desafios e Perspectivas do Programa Ensino Médio Inovador: estudo de caso de uma Escola Estadual da cidade de Manaus/AM	2018	Jeremias Faraco De Andrade	Prof. ^a . Dr. ^a . Beatriz de Basto Teixeira	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora)

A Reforma Do Ensino Médio Brasileiro De 2017 Nos Moldes Do Sistema Neoliberal	2018	Fabio De Almeida	Profª. Drª. Carmen Lúcia Fornari Diez	Mestrado em Educação (Universidade do Planalto Catarinense)
Reorganização Curricular no Ensino Médio: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador	2018	Shirlei De Souza Corrêa	Profa. Dra. Verônica Gesser	Doutorado em Educação (Universidade do Vale do Itajaí)
Políticas Públicas Regulatórias Do Ensino Médio De 1961 A 2016	2018	Sirlene Camilo da Silva Rosa	Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus	Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica (Universidade de Uberaba)
Gestão Escolar Para Resultados Na Educação: Uma Análise Da Parceria Entre O Instituto Unibanco E O Ministério Da Educação Na Execução Do Projeto Jovens De Futuro	2018	Andrêssa Gomes De Rezende Alves	Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	Doutorado em Educação (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
A Formação De Competências Socioemocionais Como Estratégia Para Captura Da Subjetividade Da Classe Trabalhadora	2018	Márcio Magalhães da Silva	Profa. Dra. Lígia Márcia Martins	Doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)
O Ensino Médio Diante Da “Nova” Condição Juvenil: Disputas E Consensos Em Torno Dos Sentidos Da Escolaridade (2003-2016) *	2018	Romulo Bassi Piconi	Drª Luciana Pedrosa Marcassa	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina)
Programa Ensino Médio Inovador: Universalização Do Ensino Médio Em Santarém – PA, no Período De 2012 A 2014 *	2018	Marinete Costa De Lima	Profa. Dra. Maria De Fatima Matos De Souza	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Oeste do Pará)
Ensino Médio No Papel: Educação, Juventudes E Políticas Educacionais *	2018	Geise Mara Souza Da Silva	Profa. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima	Mestrado em Educação (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)
Escolas Ocupadas No Paraná: Juventudes Na Resistência Política À Reforma Do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)	2018	Allan Andrei Steimbach	Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Doutorado em Educação (Universidade Federal do Paraná)
Ensino Médio Inovador: A Vida Da Política Educacional Em Diálogo Com A Palavra	2018	Elisabete do Carmo Dal Piva	Profa. Dra. Adriana Maria Andreis	Mestrado em Educação (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Das Escolas De Santa Catarina				
Uma proposta educacional em Movimento – Ensino Médio Inovador: Um Olhar sobre documentos orientadores	2018	Maike Cristine Kretzschmar Ricci	Prof. Dr. Norberto Dallabrida	Mestrado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina)
O Ensino Médio Nas Atuais Políticas Educacionais: Em Busca De Uma Identidade	2018	Janaina Junqueira Valaci Cruvinel	Profa. Dra. Karina Klinke	Mestrado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia)

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes

* O trabalho não foi encontrado nem no Catálogo de teses e dissertações da Capes nem no repositório da Universidade em que foi defendido.