

GILBERTO NOGARA JUNIOR

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)
NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL
(BM): RUMO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE
NOVO TIPO?

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Educação PPGE/UFSC, linha
Trabalho e Educação – (TE), do
Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC).

Orientadora Prof. Dra. Adriana
D'Agostini
Co-orientadora Prof. Dra. Mariléia
Maria da Silva

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nogara Junior, Gilberto

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL (BM): RUMO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO? / Gilberto Nogara Junior ; orientadora, Adriana Dagostini ; coorientadora, Mariléia Maria da Silva. - Florianópolis, SC, 2015.
218 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Ensino Médio Inovador. 3. Políticas Educacionais. 4. Banco Mundial. 5. Trabalho e educação. I. Dagostini, Adriana . II. Maria da Silva, Mariléia. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

RESUMO

Buscamos nesta dissertação investigar o alinhamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com as orientações/postulações do Banco Mundial. Esta investigação fundamentou-se na análise documental dos documentos orientadores do ProEMI (2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014) e do documento do Banco Mundial intitulado *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020* (2011). Tivemos a seguinte pergunta de partida: o ProEMI no contexto das políticas do Banco Mundial visa a formação de um trabalhador de novo tipo? Para responder a esta pergunta, torna-se imprescindível partir do processo de reestruturação produtiva do capital para compreender a relação trabalho e educação na atualidade. Observamos que as características deste trabalhador de novo tipo são reafirmadas nos documentos do Banco Mundial e nos documentos orientadores do ProEMI. Contudo, o elemento novo neste novo tipo de trabalhador é a internalização dos valores do sociometabolismo da barbárie (MÉSZÁROS, 2008) passando a ocorrer no processo de escolarização, ou seja, antes mesmo da inserção de boa parte dos estudantes no mundo do trabalho. Esta é uma estratégia de tipo avançada, enquanto no processo de reestruturação produtiva o ideário toyotista e suas inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas buscava capturar a subjetividade dos trabalhadores no chão de fábrica e através da cooptação dos sindicatos (ALVES, 2012), agora, a escola torna-se o lócus privilegiado de adaptação para um mundo em crise, onde é cada vez mais comum formas de trabalho precarizadas e cada vez menos comum qualquer estabilidade empregatícia.

Palavras-chave: Ensino Médio Inovador; Ensino Médio; Políticas Educacionais; Banco Mundial; Trabalho e Educação.

ABSTRACT

The present dissertation is intended to investigate the alignment between the ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) and the World Bank's orientations/postulations. This inquiry was based upon analysis of the ProEMI's orienting documents (2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014) and of the World Bank's document entitled Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020 (2011). The starting point of this research was the following question: given the context of the World Bank's policies, does the ProEMI aim at the formation of a new kind of worker? To answer this question, it is indispensable to start from the capital's process of productive re-structuration in order to understand the current relation between work and education. In the course of the research, it was observed that the characteristics of this new kind of worker are reaffirmed in the documents of both the World Bank and the ProEMI. However, the peculiar element about the formation of this type of worker is the internalization of values from the barbarity's socio-metabolism (MÉSZÁROS, 2008) which starts to occur through the schooling process, i.e., even before the ingression of most students on the labor market. This is an advanced kind of strategy; for, while in the process of productive re-structuration, the toyotist ideology and their techno-organizational and socio-metabolic innovations was aiming to capture the workers' subjectivity on the factory's floor and through the co-optation of syndicates (ALVES, 2012), now, the school becomes the major locus of adaptation to a world in crisis, where is increasingly more often the existence of precarious forms of work, and less and less common any employment stability.

Keywords: innovative high school; high school; education policy; World Bank; Work and Education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Reunião da apresentação das Estratégias 2010-2020 no Brasil.....105

QUADRO 02 – Quadro conceitual dos documentos orientadores do ProEMI.....183

QUADRO 03 – Principais alterações nas proposições dos documentos orientadores do ProEMI.....195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAAOME	Consórcio da África Austral e Oriental para o Monitoramento da Qualidade da Educação
CAS	<i>Country Assistance Strategy</i>
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODE	Comissão sobre Eficácia do Desenvolvimento
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSE	Fundos Sociais de Emergência
GT	Grupo de Trabalho
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IDT	Instituto do Desenvolvimento do Trabalho

JUVEMP	Projeto Juventude Empreendedora
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos do Milênio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAIE	Programa de Avaliação Internacional de Estudante
PAP	Plano de Ações Pedagógicas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PDCA	Planejar, Executar, Verificar, Ajustar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RDM	Relatório de Desenvolvimento Social
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SACMEQ	<i>The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISTEMA S	SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC - Serviço Social do Comércio; SESI - Serviço Social da Indústria; SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; SEST - Serviço Social de Transporte; SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
STDS	Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social
TCH	Teoria do Capital Humano
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TMEIC	Tendências em Matemática e Estudo Internacional de Ciência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
METODOLOGIA.....	29
OS OBJETIVOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	31
SOBRE A SEÇÃO I.....	36
SOBRE A SEÇÃO II.....	40
SOBRE A SEÇÃO III.....	42
SOBRE A SEÇÃO IV.....	45
SOBRE A CONCLUSÃO.....	45
1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL.....	47
1.1 O ESTADO KEYNESIANO SOB A ÉGIDE DO TAYLORISMO-FORDISMO	47
1.2 UM ESTADO DE CARIZ NEOLIBERAL SOB A ÉGIDE TOYOTISTA.....	54
1.3 AS INOVAÇÕES ORGANIZACIONAIS E TECNOLÓGICAS DO TOYOTISMO: PORQUE OS PROCESSOS DE TRABALHO ASSUMEM AS FORMAS TECNO-ORGANIZACIONAIS ESPECÍFICAS QUE ASSUMEM?.....	57
1.4 AS INOVAÇÕES SOCIOMETABÓLICAS: A INTERNALIZAÇÃO DOS VALORES SUICIDAS DA SOCIEDADE DAS MERCADORIAS E SUA TENTACULARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	65
2. BANCO MUNDIAL: O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MUNDIAL?.....	75
2.1 DO COMBATE AO COMUNISMO AO COMBATE À POBREZA: A GUINADA ESTRATÉGICA DO BANCO MUNDIAL.....	77
2.2 DA INFRAESTRUTURA À EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DE TIPO AVANÇADA?.....	81
2.3 ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO 2010-2020 – APRENDIZAGEM PARA TODOS: INVESTINDO NO	

CONHECIMENTO E HABILIDADES DAS PESSOAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO.....	102
2.4 ANÁLISE DO DOCUMENTO ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO 2010-2020.....	107
2.4.1 PARTE I: ANÁLISE RACIONAL.....	108
2.4.2 PARTE II: ESTRATÉGIAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO: OBJETIVO E QUADRO DA NOVA ESTRATÉGIA – APRENDIZAGEM PARA TODOS.....	110
2.4.3 PARTE III: LIÇÕES ANTERIORES DE TRABALHO EM GRUPO DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO.....	113
2.4.4 PARTE IV: ALAVANCAS DE EXECUÇÃO PARA A NOVA ESTRATÉGIA.....	116
3. O ENSINO MÉDIO.....	118
3.1 O ENSINO MÉDIO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	120
3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL ENSINO MÉDIO – 2000.....	128
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – 2012.....	133
3.4 PROCESSO DE APROVAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: PARECER CNE/CP 11/2009.....	136
3.5 ANÁLISE DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	142
3.5.1 DIMENSÕES, PRESSUPOSTOS E PROPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO INOVADOR.....	144
3.6 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS CATEGORIAS TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA.....	148
3.6.1 A CATEGORIA TRABALHO.....	149
3.6.2 A CATEGORIA CIÊNCIA.....	154
3.6.3 A CATEGORIA TECNOLOGIA.....	156
3.6.4 A CATEGORIA CULTURA.....	161
4. ALGUNS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL	166

4.1 A MATERIALIZAÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	175
4.2 O AMALGAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL E AS AURAS POSITIVAS UNIVERSAIS: AS ESTRATÉGIAS PRESENTES NO PROEMI PARA LEGITIMAR A IDEIA DE SISTEMA EDUCACIONAL AMPLIADO.....	176
4.3 REDESENHO CURRICULAR E A CIRCULARIDADE TRUNCADORA DE HORIZONTES: A ÊNFASE NA APRENDIZAGEM E NA FLEXIBILIDADE.....	181
4.4 NOTAS A RESPEITO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	196
5. RUMO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO.....	201
6. REFERÊNCIAS.....	207

INTRODUÇÃO

A influência dos organismos multilaterais na educação brasileira não é novidade, notadamente as relações entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial (BM). No campo educacional as orientações do BM ao Brasil até meados dos anos de 1990 focalizavam o ensino fundamental, prioritariamente, seus quatro primeiros anos. Contudo, a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio passa a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil. Curiosamente, um dos primeiros projetos para o Ensino Médio financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foi o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – (Proem) ¹ que teve sua execução iniciada em 1998 e encontrava-se em perfeita consonância com as orientações do BIRD, tanto no que tange à educação geral, como quanto à educação profissional. (GONÇALVES et al, 2003, p. 94).

No Brasil Ensino Médio passa a receber maior atenção com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Dois anos após a aprovação da LDBEN - sob o pressuposto da necessidade do Ensino Médio ser capaz

¹O PROEM teve como objetivo aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema público do Ensino Médio e fortalecer a capacidade gerencial nos âmbitos local, regional e estadual para preparar uma população mais escolarizada. Com volume de recursos de US\$ 200,00 milhões, sendo 50% de empréstimo BID e 50% de contrapartida estadual, teve duração de 10 anos (1998 a 2007) e seus executores no Estado: SEED, FUNDEPAR e APMs (Associações de Pais e Mestres). Disponível em:< <http://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/proem/235043>> Acesso em: 17 jun. de 2012.

de preparar para a vida, enfatizando um currículo flexível que “visava o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a poderem adaptar-se às incertezas do mundo atual” (RAMOS, 2004) – é homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998).

Outro documento de suma importância para o Ensino Médio entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000² foi o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Um dos pressupostos do PNE (2001-2010) baseava-se na luta pela superação do 'subdesenvolvimento'³, tendo como carro chefe a “expansão do Ensino Médio, [*pois este*] pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e qualificação profissional” (PNE, 2001, p. 27). Entre as diretrizes do PNE - frente os desafios postos pela modernidade e tendo como desafio superar o subdesenvolvimento - o Ensino Médio deveria possibilitar a

[...] aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva; autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade; cooperação e respeito às individualidades. (PNE, 2001, p. 25).

² A partir da segunda Cúpula das Américas realizado em Santiago – Chile, 1998, a questão envolvendo o Ensino Médio e sua expansão, atribuindo à educação papel chave para o progresso passou a embasar uma série de documentos voltados às políticas públicas educacionais brasileiras, por exemplo, o PNE 2001-2010.

³O PNE 2001-2010 utilizava o termo subdesenvolvimento.

Além dos aspectos citados anteriormente em relação ao PNE, podemos citar ainda alguma de suas metas referentes ao Ensino Médio, quais sejam: conseguir ofertar vagas correspondentes a 100% da demanda em dez anos; melhorar o aproveitamento dos estudantes de modo a atingir níveis satisfatórios no Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Reduzir a repetência e a evasão escolar e assegurar a formação em nível superior a todos os professores que atuem no Ensino Médio.

Neste mesmo intervalo de tempo o Banco Mundial por meio de documentos como o *Country Assistance Strategy* (CAS, 2002) e o documento atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: *Próximos Passos* (2010) são traçadas algumas diretrizes para a Ensino Médio que sinalizam regularidades entre as postulações do Banco e o Brasil.

O *Country Assistance Strategy* (CAS, 2002) atrela o Ensino Médio como parte integrante da estratégia de combate à pobreza, segundo o CAS, o

[...] ensino fundamental, médio e de alfabetização de adultos – continua a ser a principal área de parceria entre o governo brasileiro e BM, uma vez que gera crescimento forte e reduz a pobreza. Delineiam-se também como novas áreas de atuação: programas de atendimento à infância, intervenções junto aos docentes, desenvolvimento e oferta de competências básicas de alfabetização para adultos desfavorecidos, entre outras (WORLD BANK, 2002).

Este alinhamento é corroborado no documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*, onde são expressos os quatro desafios para a educação brasileira entre 2010 e

2020, quais sejam: melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de Ensino Médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro (SUMÁRIO EXECUTIVO, 2010, p. 07).

Entretanto, a questão mais significativa que demonstra o alinhamento das prescrições oriundas do Banco Mundial e de sua tentacularização nas políticas educacionais brasileiras podem ser observadas no excerto abaixo:

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do Ensino Médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de Ensino Médio de tempo integral e com bastantes recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do Ensino Médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando à gestão escolar baseada em resultados (SUMÁRIO EXECUTIVO, 2010, p. 07).

Na virada do século 20 para o 21 a identidade do Ensino Médio vai sendo desenhada sob a alegação da importância em continuar os

estudos para inserir-se no mundo do trabalho e exercer a cidadania⁴, de preparar para a vida desenvolvendo as competências e habilidades necessárias por meio de um currículo flexível⁵, de modo a possibilitar à aquisição de competências, habilidades, a capacidade de observar, interpretar e tomar decisões, de modo a perceber a dinâmica social e ter a capacidade de nela intervir, bem como a incorporação dos valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades, com vistas a superar o subdesenvolvimento⁶.

Frente este contexto, esta dissertação investiga o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial com foco na formação dos filhos da classe trabalhadora.

METODOLOGIA

Fundamentamos metodologicamente esta pesquisa no materialismo histórico dialético, pois este é um “instrumento lógico de interpretação da realidade, [*que*] contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (MARTINS, 2006, p. 02). Lançamos mão desta perspectiva teórico-metodológica porque entendemos que partir das aparências em busca da essência do objeto é fundamental para o que se propõe investigar e também, porque a epistemologia materialista histórico dialética é ao mesmo tempo um posicionamento do pesquisador frente às questões enfrentadas e o esforço em:

[...] descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão com o real

⁴LDBEN (Lei n. 9.394).

⁵DCNEM (1998).

⁶PNE (2001 – 2010).

empírico [...] É preciso caminhar das representações primárias consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real (MARTINS, 2006, p.10 e 11).

Nesta perspectiva trata-se de captar o movimento entre a singularidade – particularidade – universalidade, uma vez que a singularidade é onde o fenômeno revela sua imediatez, serve de ponto de partida, na universalidade está à totalidade histórico social, suas conexões, complexidade e movimento. Assim entre a singularidade e universalidade, a particularidade configura-se como mediação entre estes dois polos, ou seja, é importante caracterizar estes três polos

[...] no âmbito da investigação científica, afirmando-a como requisito para a compreensão do objeto em suas múltiplas relações e acima de tudo, para a superação de falsas dicotomias (do tipo indivíduo-sociedade), muito presente nas ciências humanas. Se preterida a função mediadora da particularidade, as relações acabam sendo consideradas na centralidade de polos aparentemente dicotômicos, perdendo-se de vista as formas pelas quais ocorre a concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade, mediada pela particularidade. (MARTINS, 2006, p. 12).

A singularidade constrói-se na universalidade, e esta – a universalidade – por sua vez, concretiza-se na singularidade (OLIVEIRA, 2011). Na particularidade é onde ocorrem as mediações sociais, é onde ocorrem os processos de internalização ou de contrainternalização dos valores do capital. Mészáros (2008) considera que para agir na contrainternalização é preciso tornar o processo consciente, por isso a categoria totalidade é fundamental para

estabelecer as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva” (BOTTOMORE, 2012, p. 561). A categoria mediação torna-se um elemento chave dentro da totalidade, ou seja, é necessário compreender dialeticamente as múltiplas mediações concretas que organizam a estrutura do modo de produção capitalista. O que por sua vez, torna imperativo destacar sua principal contradição, a relação capital e trabalho. Desse modo, totalidade, mediação e contradição são categorias fundamentais para realizar a crítica à falsa consciência, uma vez que esta atua de forma

[...] agigantada em uma variedade de formas sob o domínio do metabolismo social do capital. Um metabolismo dominado pela inversão mistificadora das relações reais de intercâmbio socio-reprodutivo sob o fetiche usurpador da hegemonia supostamente legitimada do capital “produtivo” e da dependência total do trabalho capitalisticamente “empregado”, assim impondo com êxito à consciência da sociedade como um todo e de seus indivíduos efetivamente trabalhadores e produtivos a falsa consciência da “personificação das coisas e reificação das pessoas”. (MÉSZÁROS, 2008, P. 90).

E para compreender este processo, para torná-lo consciente, e, portanto, como primeiro passo para agir na contrainternalização, faz-se necessário articular a análise de documentos com as transformações políticas e econômicas ocorridas nos últimos 40 anos.

Os documentos centrais desta dissertação são os Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o documento Estratégias para a Educação 2010 – 2020 (WORLD BANK, 2011). Para além dos documentos primários já citados, recorreremos também a outros documentos, são eles: o Parecer CNE/CP 11/2009, que

trata sobre o processo de aprovação do ProEMI, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), uma vez que são estes documentos que orientam os currículos escolares. E por fim, uma série de documentos foram consultados e utilizados, tais como: Constituição (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998; Plano Nacional de Educação, 2001; Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (versão Preliminar, 2015); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial, 1996*; *Memorandum of the president of the international Bank for Reconstruction and Development and the International finance corporation to the executive directors on Country Assistance Strategy progress report for the federative republic of brazil, 2002*; *New World, New World Banking Group: (I) post crisis directions, 2010*; *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/Sumário executivo, 2010*; *World Bank consultations on the new education sector strategy for 2010-2020 in Brazil, 2011*;

A análise de documentos encontra nos estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Orlandi (2013) alguns procedimentos e apontamentos no trabalho com documentos de política educacional, quais sejam:

Artefato teórico do analista (ORLANDI, 2013): o pesquisador ao se debruçar sobre os documentos deve fazê-lo por meio do dispositivo teórico, ou seja, a teoria faz a mediação entre descrição e

análise. A mediação teórica é um dos elementos que diferenciam o leitor de documentos daquele que pesquisa documentos, “O leitor lê, interpreta etc. O cientista lê, interpreta e produz uma nova leitura” (ORLANDI, 2013, p. 61);

Ter a pergunta (dispositivo analítico): a pergunta desencadeia a análise, determina qual a finalidade da análise. É por meio do recorte que o pesquisador procura investigar aquilo que lhe interessa conhecer nos documentos;

O corpus documental: Shiroma, Campos e Garcia (2005) colocam a necessidade de se elencar mais de um texto, os textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, explorando suas contradições e percebendo suas regularidades;

Articulação entre macro e micro: Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam que “existem muitas abordagens de análises de políticas no campo macro-social, é preciso articular com o micro” (2005, p. 435). Tal articulação é importante por levar em consideração a percepção e experiências dos sujeitos, uma vez que, a escola não apenas reflete as recomendações políticas;

Orlandi (2013) estabelece um método de análise documental, sendo o primeiro passo a leitura de superficialização, o primeiro contato do pesquisador com o corpus documental, percebendo sua materialidade linguística, ou seja, o como se diz quem diz, em que circunstâncias, etc. Este primeiro contato fornece as primeiras pistas, possibilita a observação, o modo de construção, de circulação das categorias e conceitos, suas repetições, seus vestígios. O segundo passo é o aprofundamento da leitura de superficialização, o processo discursivo e sua relação com a ideologia.

O que dizem e o que calam: Evangelista (2012) aponta a necessidade de se elencar as categorias que emergem dos documentos, bem como elencar as categorias que são silenciadas pela emersão das categorias escolhidas.

De maneira geral as autoras elencadas na metodologia de análise documental apontam para a posição do pesquisador frente ao corpus documental, localizando, selecionando, lendo, relendo e sistematizando esta análise, estabelecendo seu contexto de influência, de produção e de implementação; A posição dos documentos desvelando sua essência e aparência, inquirindo “quando, porque e por quem foram produzidos” (EVANGELISTA, 2012, p. 61). Cotejando mais de um documento, para verificar suas regularidades, contradições, distorções, apropriações e interpretações; A posição da teoria, a mediação entre sujeito e objeto, posto que “o real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido” (EVANGELISTA, 2012, p. 67).

OS OBJETIVOS NORTEADORES DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa orientou-se pela investigação dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o documento Estratégias Para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011), de modo a compreender se o ProEMI no contexto das políticas do Banco Mundial contribui com a formação de um trabalhador de novo tipo.

Entre os nossos objetivos específicos constam a caracterização dos documentos elencados, bem como a concepção de mundo exposta em tais documentos; Desvelar como é apresentado o mundo do trabalho nos documentos; Quais relações são estabelecidas entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no ProEMI, e, por fim, contribuir para o debate sobre a formação de um possível trabalhador de novo tipo que está em curso a partir destas políticas educacionais.

O caminho empreendido para alcançar os objetivos propostos dividiu-se primeiramente em duas etapas, quais foram: o balanço bibliográfico e a análise dos documentos.

O balanço bibliográfico, por sua vez, desdobrou-se em três etapas, foram elas: o levantamento das publicações acerca do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); As publicações que tratam das relações entre as políticas do Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras; e por fim, as publicações que debatem sobre a formação de um trabalhador de novo tipo. Com base nos estudos elencados no balanço bibliográfico pudemos compreender como diferentes autores compreendem e posicionam-se sobre o ProEMI; Quais as relações estabelecidas no campo educacional entre o Banco Mundial e o Brasil ao longo de seis décadas; e quais as características almejadas para a formação de um trabalhador de novo tipo.

A análise dos documentos desdobrou-se em duas etapas, foram elas: A análise do documento intitulado Estratégias para educação 2020 e os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (04/2009; 09/2009; 2011; 2013 e 2014).

Vencida esta primeira etapa foi necessário aprofundar a discussão, uma vez que as publicações a respeito dos trabalhadores de

novo tipo indicavam a reestruturação produtiva do capital como marco fundamental para as transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas. Fato este que incide agudamente no processo de escolarização dos jovens estudantes filhos da classe trabalhadora. Desse modo, a seção I trata sobre o processo de reestruturação produtiva do capital.

SEÇÃO I

Para responder as perguntas presentes em nossos objetivos, torna-se imprescindível partir do processo de reestruturação produtiva do capital para compreender a relação trabalho e educação na atualidade. Dito de outra forma, ao elencar como ponto de partida as transformações ocorridas no campo político e econômico – do Estado keynesiano e do taylorismo-fordismo ao Estado neoliberal sob a égide toyotista – tivemos mais elementos para compreender o porquê de determinadas políticas e programas educacionais para determinados níveis de ensino surgiram em determinados momentos históricos.

A formação e o perfil profissional propalado via organismos multilaterais, meios de comunicação e principalmente nos documentos das políticas educacionais estão enraizadas no processo de reestruturação produtiva do capital. Portanto, fez-se preciso investigar o papel do Estado e a organização produtiva antes e depois do processo de reestruturação produtiva, de modo a apresentar mais elementos para afirmar aquilo que realmente é um trabalhador de novo tipo, e aquilo que se mantém.

A relação trabalho e educação tem a partir do processo de reestruturação produtiva uma nova dinâmica, marcada, sobremaneira,

pela ideia de flexibilização. As mudanças mais significativas no campo da produção estão relacionadas às inovações tecnológicas, organizacionais e sociometabólicas (ALVES, 2012). De maneira geral, estas inovações aumentam a produtividade do capital, seja pela implementação de novas tecnologias que comprimem o trabalho necessário e aumentam o trabalho excedente, acarretando mais trabalho para uns e desemprego para outros, seja pela tentativa de captura da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2012) e pelos esforços contínuos em usar todas as capacidades físicas e mentais dos trabalhadores.

Uma das funções mais importantes das inovações sociometabólicas envolve também a constante tentativa de internalização dos valores do capital (MÉSZÁROS, 2008). Se Gramsci (1978) tem razão quando afirma que a hegemonia nasce na fábrica, e Alves (2012) salienta que as inovações que dão certo em determinados setores universalizam-se, para outros não é de se estranhar que são justamente as inovações sociometabólicas – principalmente no plano discursivo – que atuam no sentido de imputar aos jovens em processo de escolarização a adoção de uma nova cultura e de uma visão de mundo anistórica, que, conjugada a *agenda do respeito*,⁷ atua por meio de um “apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado respeito pelos valores da cidadania democrática” (MÉSZÁROS, 2008, p. 93).

A principal diferença das inovações sociometabólicas ocorridas no chão de fábrica para a atuação destas no chão da escola – via políticas e programas educacionais – têm como ponto de partida um

⁷Terminologia utilizada por István Mészáros no livro *A educação para além do capital* (2008).

mundo do trabalho cada vez mais precarizado e flexibilizado, onde direitos trabalhistas e estabilidade empregatícia ‘são coisas de um passado distante’. E se a realidade é esta, não se deve lutar para transformá-la – pelo menos de modo amplo, pelo contrário, a transformação passa a ser individualizada, no máximo, deve abranger determinada comunidade, determinada escola – torna-se imperativo adaptar-se a realidade existente. E para tanto, não faltam soluções, como por exemplo, a Teoria do Capital Humano e seu repaginamento via aquisição de competências e habilidades e pela capacidade de tornar-se empregável, ou ainda, via a propagação do ideário empreendedorista. A grande diferença é esta: a naturalização da barbárie começa a ser justificada - portanto, internalizada - no processo de escolarização, ou seja, antecipa-se este discurso antes mesmo da entrada de boa parte dos jovens no mundo do trabalho.

Se a hegemonia nasce na fábrica, e a disseminação deste ideário ocorre por meio do “treinamento em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural”[...] (ALVES, 2012, p. 91), é importante observar como o Estado, por meio das políticas educacionais ao privilegiar determinados programas para determinados níveis de ensino age em consonância aos preceitos pré-estabelecidos no campo econômico. Por exemplo, é reiteradamente propagada nos meios de comunicação, em documentos oficiais e oficiosos, a falta de competitividade do Brasil no mercado concorrencial internacional, a solução para tal problema encontra-se, em parte, pela elevação da qualidade da educação.

Analisemos mais de perto estes dois termos chave – competitividade e qualidade – termos estes impregnados nas políticas

educacionais. Por competitividade entende-se a capacidade de competir em algum grau de vantagem, de conseguir inserir no mercado determinadas mercadorias com preço abaixo do seu valor social médio. A realização dos objetivos propostos com vistas a alcançar a competitividade oculta sob uma fachada aparentemente simplificada o sociometabolismo da barbárie (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, faz parte de um processo que nunca será satisfeito. Marx (2011) aponta que para analisar cientificamente a concorrência, é preciso compreender a natureza íntima do capital, ou seja, é mister ressaltar que “o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão do próprio capital, isto é, a maior produção de mais valia, a maior exploração possível da força de trabalho” (MARX, 2011, p. 384). Em linhas gerais, nesta perspectiva a educação sempre estará em crise, pois a natureza concorrencial é incontrolável.

A qualidade da educação, em poucas palavras, é sustentar a ideia de competitividade. Sendo que o cerne desta qualidade advém do processo de reestruturação produtiva do capital e do ideário toyotista. Neste passo, é preciso estabelecer um nexo entre o *modus operandis* do Toyotismo, para melhor apreender qual a qualidade pensada pelo capital para a educação⁸.

Ademais, esta qualidade está intrinsecamente ligada à economia do país e o lugar que está ocupa na divisão internacional do trabalho. Desse modo, tendo como ponto de partida o processo de reestruturação produtiva do capital e relacionando as documentações das políticas educacionais com os aspectos econômicos, é ampliada nossa

⁸Tema a ser melhor discutido na seção I.

compreensão do por que determinadas recomendações do Banco Mundial endereçada à educação brasileira se fazem presentes em determinados momentos históricos. Assunto este a ser tratado na seção II.

SEÇÃO II

Esta seção está basicamente dividida em duas partes, quais sejam: a primeira parte traça alguns elementos que culminaram na criação do Banco Mundial e da participação do Brasil em *Bretton Woods* (1944), no contexto da II guerra mundial. Além disso, procuramos demonstrar como os financiamentos do Banco Mundial ao Brasil deixaram de ser quase que exclusivamente destinados à infraestrutura, agricultura e setor energético, abarcando também a educação. Na educação tais financiamentos, com vistas a garantir o par segurança-governabilidade, atuaram primeiramente no combate ao comunismo, para, posteriormente, dedicar-se ao combate à pobreza.

No caso brasileiro, a educação passou a ganhar maior destaque por parte do Banco Mundial, justamente após o processo de reestruturação produtiva do capital, focalizando, sobretudo, o ensino fundamental. A partir da década de 1990 a influência do Banco Mundial na educação brasileira alcançou tal patamar que até mesmo os slogans educacionais passaram a ser assumidos nas políticas educacionais do Brasil⁹. Desde então é cada vez maior o interesse do Banco nos assuntos educacionais, tanto para a formação de uma força de trabalho

⁹Por exemplo, a conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) intitulada: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano Decenal de Educação Para Todos (Brasil, 1993).

minimamente qualificada, pela conformação desta força de trabalho aos imperativos do sociometabolismo da barbárie, ou seja, pela propagação do ideário de viver com oscilações de renda, adaptação às crises e principalmente pelo apagamento das lutas sociais em torno de direitos historicamente assegurados via Estado. Estes conjuntos de medidas visam assegurar o par segurança-governabilidade via internalização dos valores do capital. Data também dos anos de 1990, mais precisamente no fim da década, o espraiamento das orientações/recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio.

A segunda parte desta seção parte do princípio que para compreender o caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional é preciso investigar e examinar os encaminhamentos do Banco Mundial para os países periféricos a partir de documentos específicos endereçados a estes países. Neste passo, o documento Estratégias para a Educação 2010-2020 configura-se como um documento chave, pois se trata de uma tentativa do Banco em estabelecer-se como o Ministério Mundial da Educação (LEHER, 1999), dado o seu caráter onabrangente.

Nesta parte realizamos a caracterização e a análise do documento Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011) de acordo com os procedimentos expostos na metodologia. Nosso foco nesta análise centrou-se, de sobremaneira, nas relações que o Banco Mundial estabelece entre as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como, qual o perfil profissional e a formação necessária para moldar este perfil que está presente no documento. Estes pontos levantados são de suma importância para nossa investigação sobre as regularidades e contradições entre as ideias expressas nas

Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tema que nos debruçamos na seção III

SEÇÃO III

A seção III está organizado em quatro partes, quais sejam: a primeira parte aborda as políticas educacionais para o Ensino Médio de 1932 até 2009, ano de lançamento do Programa Ensino Médio Inovador e da aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que prevê a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Esta historicização do Ensino Médio por meio da legislação e das políticas educacionais é importante para compreendermos a relação entre economia e educação, ou seja, quando passa a ser interessante o aumento do nível de escolarização e que tipo de formação é preconizado de acordo como o desenvolvimento econômico brasileiro. Além dos fatores econômicos, a educação e o Ensino Médio ao longo do século XX também foram influenciados por fatores políticos, a guerra fria e a ditadura empresarial-militar no Brasil, por exemplo.

Mais recentemente, também via documentação legal para a educação, vemos a confluência de interesses entre as políticas educacionais brasileiras e as postulações dos organismos multilaterais, notadamente o Banco Mundial. Como exemplo podemos citar a Conferência Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990) e o Plano Decenal Educação Para Todos (Brasil, 1993). Contudo, para além dos *slogans*, podemos citar alguns documentos do Banco

Mundial que tratam e trazem prescrições sobre o Ensino Médio, tais como: *Estratégias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial* (1996); *Country Assistance Strategy* (CAS, 2002) e mais recentemente os documentos atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: *Próximos Passos* (2007), e as *Estratégias para a Educação 2010-2020* (WORLD BANK, 2011). As recomendações presentes em tais publicações estão profundamente em consonância com as políticas e programas educacionais voltados ao Ensino Médio, conforme buscamos demonstrar nas seções desta dissertação.

A segunda parte desta seção focaliza os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). Justifica-se a presença destes documentos por dois motivos, o primeiro motivo é de ordem metodológica quando se trata de analisar documentos é preciso lê-los documentos com e contra outros documentos; o segundo motivo fundamenta-se na questão das propostas curriculares inovadoras postas nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ou seja, a formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve estar em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012).

Ademais, o entendimento acerca das categorias Trabalho, Tecnologia, Ciência e Cultura – que formam as diretrizes norteadoras do ProEMI – encontra-se nos documentos orientadores do Programa explicitados de forma bastante superficial. Desse modo, foi preciso buscar nos documentos que visam orientar e dar as diretrizes aos currículos o aprofundamento sobre as categorias presentes no ProEMI.

A terceira parte da seção III aborda o processo de aprovação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) presente no Parecer CNE/CP 11/2009, bem como, a caracterização do ProEMI a partir dos documentos orientadores.

Consta no Parecer CNE/CP 11/2009 os motivos que levaram à criação do programa, como a falta de identidade, a inadequação das propostas pedagógicas, a dificuldade de aprendizagem e a falta de qualidade da educação. Além disso, no referido Parecer esta presente a concepção de inovação, aliás, concepção esta que apenas existe no Parecer, não consta em nenhum documento orientador do ProEMI.

Assim como fizemos na seção II, realizamos antes da análise documental uma caracterização do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), trazendo à tona os pontos que julgamos mais importantes, as categorias utilizadas, os pressupostos de um currículo inovador, as formas de financiamento e as aberturas às parcerias.

A quarta parte da seção trata-se da análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), principalmente sua concepção de mundo e as categorias norteadoras – Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Esta seção é de suma importância para traçarmos o alinhamento ideológico entre o ProEMI e o ideário toyotista, principalmente em suas inovações sociometabólicas e as recomendações do Banco Mundial expressas no documento Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011).

SEÇÃO IV

A seção IV está organizado em três partes. A primeira parte tem como pressuposto que a concepção de mundo do Banco Mundial, a ideia

de Sistema Educacional Ampliado e a construção de uma base de dados em âmbito mundial são elementos chave para compreender o alinhamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) às postulações do Banco. Tal materialização necessita de artimanhas como o amalgamento teórico-conceitual e a as auras positivas universais¹⁰.

A segunda parte trata sobre a questão do redesenho curricular flexível com ênfase na aprendizagem, onde objetivamos demonstrar as influências das inovações sociometabólicas no campo do currículo (ALVES, 2012) e qual, e de onde advém a ideia de aprendizagem.

Na terceira parte aborda o processo de ressignificação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como plano de gerenciamento escolar (LEHER, 2014), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

CONCLUSÃO

Na conclusão buscamos responder a pergunta presente no título desta dissertação, qual seja, se a formação e o perfil profissional presente nos documentos orientadores do ProEMI estão alinhados à formação de um trabalhador de novo tipo.

Pretendemos com esta dissertação tornar o processo consciente (MÉSZÁROS, 2008), uma vez que, se temos em nosso horizonte superar os limites do capital, o primeiro passo é a superação das aparências.

¹⁰Auras positivas universais são ideias que parecem positivas a todas às classes.

1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

Ao se debruçar sobre o processo de reestruturação produtiva é importante analisar ao menos dois aspectos, quais sejam: no campo da produção compreender os elementos da crise taylorista-fordista e o surgimento de um novo padrão de acumulação que, para além dos aspectos tecnológico-organizacionais, tem nas inovações sociometabólicas um fator de “fundamental importância para a consolidação do toyotismo como novo modelo produtivo do capital” (ALVES, 2012, p. 116), e no campo da política a compreensão da influência teórica de John Maynard Keynes (1883-1946) e Friedrich August Von Hayek (1899-1992); Acreditamos que articular as dimensões econômica e política inerentes ao processo de reestruturação produtiva possibilita uma maior compreensão da ação do tripé sociometabólico (capital, Estado e trabalho).

1.1 O estado keynesiano sob a égide do taylorismo-fordismo

Como apontamos anteriormente, é preciso compreender a influência do pensamento keynesiano no campo da política, e no campo da produção as principais características organizativas pela qual a indústria e o processo de trabalho sob o padrão de acumulação taylorista-fordista consolidou-se ao longo século XX. Dentre os processos de trabalho do taylorismo-fordismo seus princípios básicos eram dados

[...] pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista de produção e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela

separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2011, p. 24-5).

O princípio da organização científica¹¹ de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) alinhado à linha de montagem fordista buscava romper com a capacidade intelectual do trabalhador, reduzindo-os às atividades puramente mecânicas, convertendo os trabalhadores em apêndices das máquinas e ao mesmo tempo possibilitando, por meio do prolongamento da jornada e do aumento do ritmo da esteira, uma maior intensidade de extração de mais-valia. (ANTUNES, 2013).

No campo da política John Maynard Keynes defendeu um Estado intervencionista, utilizando-se de medidas fiscais e monetárias para amortizar os efeitos da crise, alavancar o capitalismo e acalmar a insatisfação popular. (MONTAÑO, 2009). A busca pelo pleno emprego, que marcou o período keynesiano, tinha por objetivos aumentar o consumo e “diminuir a insatisfação e a disposição de luta dos trabalhadores, como forma de potencializar a produção e o consumo das massas mediante seu salário” (MONTAÑO, 2009, p.59). É preciso ressaltar que o período pós-guerras foi fortemente marcado pelas

[...] mobilizações sindicais e partidárias dos trabalhadores que, em torno de reivindicações sociais legítimas, pressionaram a incorporação, pelo capital, do atendimento de parte das suas necessidades sociais, operando mudanças nas legislações trabalhistas e nas medidas de proteção social. Essa conjunção de fatores foi responsável pela constituição do Welfare State, que se tornou

¹¹Princípios da Administração Científica (1911).

um dos principais pilares de sustentação institucional daquela fase expansiva do capitalismo, ao integrar à sua dinâmica econômica parte das demandas operárias por melhores condições de vida e trabalho” (MOTA, 2009, p.6).

Após a primeira guerra mundial e o *crack* da bolsa de Nova Iorque¹² em 1929, vigorava a ideia de que tudo aquilo que fosse produzido naturalmente geraria sua demanda, conhecido como a ‘*Lei de Say*’¹³. De acordo com esta lei “a demanda não é um limite para a produção, isto é, toda oferta cria sua própria demanda, assim qualquer quantidade de mercadorias produzidas encontra mercado, é solvável” (LUCHT, 2006, p.03). Keynes procurou demonstrar no livro ‘A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda’ (1936), que a Lei ‘autorreguladora’ de *Say* não funciona, pois na concepção de Keynes é justamente a demanda que determina a produção, e, portanto, se não há empregos, não há demanda e se não há demanda, aumenta o número de desempregados, o que acaba criando um círculo vicioso. O cerne da teoria de Keynes é mostrar que uma economia de mercado “funcionando por conta própria e sem um governo fazendo 'ajustes finos' em suas variáveis, não possui um mecanismo de autocorreção que a faça voltar

¹²Crise financeira que abalou a economia mundial entre 1929 e 1934 e que teve como fator determinante o boom artificial resultante da especulação nas bolsas de valores e da supervalorização das ações. Após o *crack* da bolsa duas 'saídas' para a crise se apresentaram, quais foram: o neoliberalismo hayekiano ou o keynesianismo, sendo este último – tendo o fordismo como modelo de regulação social - o escolhido para 'sair' da crise.

¹³A Lei de Say leva o nome do economista Jean-Baptiste Say (1767-1832)

para o pleno emprego quando o sistema econômico caiu em uma depressão¹⁴ (EBELING, 2011).

Deste modo cabe ao Estado trazer para si a responsabilidade de salvaguardar o capitalismo reduzindo a taxa de juros e aumentando os gastos públicos, como medidas que visavam aumentar a criação de empregos. Preconizava-se que em períodos de crise o

[...] livre mercado pode não gerar a demanda (ou consumo de mercadorias) suficientes para garantir o lucro dos capitalistas e o ‘pleno emprego’ dos trabalhadores’, devido à redução de investimento na economia e ao aumento das poupanças (improdutivas) ou entesouramento”(MONTAÑO, 2009, p.56).

O aumento dos gastos públicos, incluindo-se aí grandes obras de infraestrutura, tinha por meta, em tempo de rigoroso desemprego, a criação de empregos, e neste sentido,

[...] as obras públicas, ainda que de duvidosa utilidade, podem ser altamente compensadoras [...]; porém a validade desta proposição torna-se cada vez mais contestável à medida que nos aproximamos do pleno emprego” (KEYNES, 1996, p. 143).

Portanto, o que tivemos no período marcado pela influência do pensamento keynesiano foi à assunção, por parte do Estado, na condução das revoltas trabalhistas e de medidas que possibilitassem ao capital se reestruturar. Em outros termos, por um lado o Estado mitigou os efeitos da crise procurando garantir o pleno emprego e, por consequência, o aumento do consumo, e por outro lado, reduziu o lucro

¹⁴Disponível em:< <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1049> > Acesso em: 15 fev. 2015.

dos capitalistas (taxa de juros) forçando-os a investir na cadeia produtiva. Foram essas as medidas que impulsionaram a expansão capitalista no período pós-guerra, quando

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra. (HARVEY, 2009, p. 125).

Frente este contexto, Neves (2005) aponta que, guiada pelos pressupostos teóricos de Keynes a pedagogia da hegemonia se desenvolve por meio das políticas advindas do Estado, tendo como objetivo impedir que a luta de classes fossem além do nível econômico-político¹⁵. Sendo assim, a pedagogia da hegemonia fordista-keynesiana desenvolveu-se por meio da ampliação dos

[...] direitos sociais por trabalho, moradia, alimento, saúde, educação, transporte das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho (NEVES, 2005, p. 30).

¹⁵Por exemplo, os trabalhadores ao realizarem greves com vistas à redução da jornada de trabalho está no nível econômico, por outro lado, estes trabalhadores ao organizarem-se com vistas ao estabelecimento de leis que reduza a jornada de trabalho está no nível político. As medidas tomadas por Keynes objetivava impor este limite à luta dos trabalhadores.

Esta breve síntese das ideias de Keynes é de fundamental importância para compreendermos que o processo de trabalho taylorista-fordista arquitetou-se

[...] particularmente no pós-guerra, um sistema de ‘compromisso’ e regulação’ que [...] ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (ANTUNES, 2013, p. 40).

Após o período de acumulação marcado pela égide do taylorismo-fordismo na fase do Estado Keneynsiano, o capital em meados dos anos de 1970 começou a dar sinais de esgotamento, dentre estes sinais os traços mais evidentes foram:

1) queda da taxa de lucro, dada, entre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivam o controle social da produção; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava; 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos; 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolista e oligopolistas; 5) a crise do *welfare State* ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada as desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 2013, p. 31 e 32).

Com base nos elementos elencados anteriormente, principalmente a necessidade de recuperação do ciclo produtivo do capital e de aumentar os níveis de extração de mais-valia, bem como o imperativo em “repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 49) configuraram-se como elementos decisivos para a deflagração de transformações contundentes no processo produtivo (toyotismo) e no campo político com um Estado intervencionista aos moldes neoliberais, alicerçado teoricamente nas ideias de Hayek. Neves (2005) salienta que juntamente a este processo, principalmente após os anos de 1970, instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial passam a agir organicamente coadunados com os Estados¹⁶ - inclusive o brasileiro - com vistas a expandir quantitativamente os

[...] aparelhos privados de hegemonia voltados para a organização política no nível mais elementar de consciência política coletiva. Essa expansão vem-se processando primordialmente por intermédio da privatização e fragmentação das políticas sociais. (NEVES, 2005, p. 36).

Dessa maneira a crise capitalista do início do século XX foi salvaguardada por um Estado intervencionista nos moldes keynesianos sob a égide do taylorismo-fordismo. Hoje a crise capitalista requer um Estado intervencionista¹⁷ de cariz neoliberal sob a égide daquilo que se denomina toyotismo.

¹⁶Tema trabalhado na seção dois.

¹⁷Utilizamos o termo intervencionismo pois o neoliberalismo não dispensa a intervenção Estatal quando necessário, por exemplo, a crise de 2008 nos Estados Unidos da América, a constante liberação de dólares por parte do Banco Central brasileiro com vistas a conter a alta da moeda estadunidense, ou ainda os recentes pacotes de ajuste estrutural do governo Dilma Rouseff (2011-2014; 2015 -).

Não obstante, frente às mudanças advindas com o fim da Guerra Fria, a crise estrutural capitalista e o nível de racionalização e mundialização da produção atingido pelo capital, apoiado, sobretudo, no paradigma da produção flexível da organização produtiva e pela inserção das novas tecnologias, é necessário - além de um novo tipo de atuação Estatal, conforme salientado anteriormente - um novo tipo humano, um novo tipo de trabalhador para os novos requerimentos da produção e das relações sociais vigentes (NEVES, 2005).

Porém, esta nova atuação Estatal e os novos requerimentos da produção e das relações sociais da produção incidem sobre o

[...] desemprego estrutural, a precarização das relações trabalhistas e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores leva o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI. (NEVES, 2005, p. 32).

Frente este contexto, como capital e Estado atuam para manter o rumo e garantir as condições de segurança e governabilidade?

1.2 Um estado de cariz neoliberal sob a égide toyotista

Diante do exposto esta seção aborda algumas das ideias que julgamos principais dos expoentes intelectuais burgueses, com relevado destaque para Friedrich August Von Hayek (1899-1992). Em seguida, abordaremos os elementos referentes à gestão organizacional, aos avanços tecnológicos e o processo de ‘captura’ da subjetividade inerente ao toyotismo, modelo japonês elaborado por Taiichi Ohno (1912-1990).

Antunes (2013) destaca que as profundas transformações no mundo do trabalho após a década de 1970 foram tão intensas que

abalaram a materialidade e a subjetividade da classe trabalhadora. Enquanto o padrão de acumulação taylorista-fordista – definido por Harvey (1995) pela palavra *rigidez* - desenvolveu-se marcadamente sob um Estado de bem-estar social, o novo padrão de acumulação toyotista, definido por este mesmo autor como *flexível*, demanda também um Estado flexível, desta forma, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo torna-se imprescindível a flexibilização dos trabalhadores” (ALVES, 2012), e neste passo, torna-se imperativo um Estado que atue *pari passu* com este processo.

Durante um período considerável as ideias de Hayek e outros pensadores contrários à intervenção contundente do Estado na economia estiveram em latência. Entretanto, com o fim da era de ouro, os arranjos entre capital, Estado e trabalho foram “barbaramente atacados pelos crescentes teólogos do livre-mercado” (HOBSBAWM, 2000, p. 277), por se constituir como ‘obstáculos’ para o livre desenvolvimento do mercado.

O livro “A estrada da servidão” (*The road to serfdom*, 1944), do austríaco Hayek é uma obra que marca e fundamenta esta nova etapa e o novo papel do Estado no modo de produção capitalista pós-1973. Hayek criticava abertamente o intervencionismo estatal, alegando que isso levaria ao totalitarismo e, conseqüentemente, à perda da liberdade. Para o autor só há liberdade e possibilidade de prosperidade no mercado concorrencial, ou seja, termos como justiça social, igualdade de oportunidades, seguridade social e planejamento estatal configuram graves entraves ao pleno desenvolvimento da liberdade. Portanto, somente a economia regida pelo mercado apresentaria as condições favoráveis ao florescimento da liberdade, ou seja, quando “há economia

de mercado, o indivíduo tem a liberdade de escolher qualquer carreira que deseje seguir, de escolher seu próprio modo de inserção na sociedade” (MISES, 2009, p. 21). Neste passo, o Estado deve possibilitar a estrutura para o livre desenvolvimento do mercado e fornecer serviços que o mercado não pode ou não acha lucrativo fazê-lo.

Milton Friedman (1912-2006) defende a ideia que o livre mercado é o único mecanismo que já foi descoberto para o alcance da democracia participativa, pois, nesta concepção somente a concorrência de mercado seria capaz de estimular o desenvolvimento social por ser o ‘único’ método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade (no caso, Estatal). Com efeito, uma das principais justificativas da concorrência é que ela dispensa a necessidade de um ‘controle social consciente’ e oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham.

Segundo Montañó (2009) Hayek não somente aceita a desigualdade, como também a defende, alegando ser a desigualdade um mecanismo natural, promovendo o desenvolvimento social e econômico. Dentro do pensamento hayekiano a justiça social levaria os indivíduos a se acomodarem, enquanto as desigualdades os fariam moverem-se. Esta crítica endereçava-se de modo candente ao Estado de Bem-estar-social (*Welfare State*). Em uma tacada só, o aludido autor procura eliminar qualquer possibilidade de planejamento estatal centralizador e, ainda por cima, coloca a desigualdade como motor do desenvolvimento econômico. É curioso notar como os autores liberais procuram naturalizar o mercado concorrencial, Friedman alega ser o único

mecanismo que já foi 'descoberto', Hayek, por sua vez, alega ser a desigualdade um mecanismo 'natural'. No entanto o mercado concorrencial não elimina a necessidade de um governo, pelo contrário, destina a ele algumas atribuições, entre elas,

[...] um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” é um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos - e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. (FRIEDMAN)¹⁸.

De modo geral o neoliberalismo é uma maneira de retrair mecanismos de seguridade social, desregulamentar a legislação trabalhista, enfatizar a individualização e a competição como valores universais e métodos para se alcançar a eficiência. Um Estado mais flexível para um padrão de acumulação flexível.

1.3 As inovações organizacionais e tecnológicas do toyotismo: porque os processos de trabalho assumem as formas tecnológicas que assumem?

Segundo Alves (2012) é por meio da sinergia entre as inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas que o toyotismo opera com vistas à 'captura'¹⁹ da subjetividade do trabalhador para o aumento

¹⁸Disponível em: < <http://www.mises.org.br/EbookChapter.aspx?id=118> >. Acesso em: 19 fev. 2014.

¹⁹A utilização do termo captura entre aspas serve para “caracterizar o nexó essencial que garante o modo de organização toyotista do trabalho capitalista [...] Enfim, a empresa toyotista busca hoje mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o

da produtividade (principalmente a extração combinada da mais-valia absoluta e relativa). Nesta seção – embora estas três dimensões ajam combinadamente – nos deteremos nas inovações organizacionais e tecnológicas.

Anteriormente trouxemos à tona as categorias rigidez e flexibilidade como categorias explicativas que ajudam agora a pensar as mudanças no setor produtivo. Não obstante, para além da dicotomia *rigidez – flexibilização*, é preciso compreender o toyotismo através da dialética entre estas duas categorias. Autores como Spear; Bowen²⁰ (1999) realizaram um estudo em mais de 40 fábricas nos Estados Unidos, Europa e Japão que adotaram o Sistema Toyota de Produção, e dos estudos destes autores é possível depreender que é a partir da rigidez excessiva dos movimentos, processos e rotinas que se pode flexibilizar os procedimentos. São quatro as regras básicas do toyotismo, quais sejam:

Regra No. 1: Todos os trabalhos devem ser minuciosamente especificados em termos de conteúdo, sequência, tempo e resultado; Regra No. 2: Todas as conexões cliente-fornecedor devem ser diretas, e deve existir um caminho inequívoco de “sim ou não” para enviar solicitações e receber respostas; Regra No. 3: Todos os fluxos dos produtos e serviços devem ser simples e diretos.; Regra No. 4: Todas as melhorias precisam ser feitas em conformidade com o método científico, sob a orientação de um professor e no nível hierárquico mais baixo

significado da “captura” da subjetividade do trabalho” (ALVES, 2012, p.p 113 – 114).

²⁰Estes autores compartilham visão de mundo do capital, no entanto a pesquisa por eles realizada nos dão elementos para melhor compreender no toyotismo como funcionam as inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas.

possível da organização (SPEAR; BOWEN, 1999, p. 03)

A ideia da rigidez toyotista²¹ pode ser expressa pela atividade do instalador de banco dianteiro de automóveis produzidos dentro do padrão toyotista. O carro onde será instalado o banco passa a uma velocidade fixa, e este instalador tem 55 segundos para realizar sete tarefas, sendo que toda a extensão de cada área de trabalho recebe marcas no chão que assinalam se este trabalhador esta ou não realizando cada tarefa em seu tempo (SPEAR; BOWEN, 1999). Este controle rígido de tempos e movimentos torna-se flexível na medida em que a sequência sempre testa duas hipóteses, quais sejam: o funcionário é capaz de executar determinada tarefa de acordo com as especificações ou se as especificações de determinadas tarefas geram os resultados esperados. Neste caso, se o instalador “não consegue instalar o banco da maneira especificada e dentro do tempo especificado [...] a atividade precisa ser reprojetada ou o funcionário precisa passar por um novo treinamento” (SPEAR; BOWEN, 1999, p.04). Ambas as hipóteses têm como objetivo o aumento da produtividade, seja através do esforço para cumprir as metas dentro dos limites temporais-espaciais determinados, sejam pelas mudanças realizadas a partir da inteligência e poder de observação dos trabalhadores.

O método Toyota de 'ensino' visa constantemente resolver problemas - obviamente problemas do ponto de vista do capital – para

²¹Utilizamos o termo rigidez para salientar que, embora as relações de trabalho no toyotismo sejam flexíveis, os processos de trabalho – principalmente com as inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas – intensificaram-se e tornaram-se mais rígidas.

tanto os trabalhadores que estão na linha de produção são constantemente interpelados pelos seus pares com as seguintes questões: Como você faz esse trabalho? Como você sabe que está fazendo corretamente? Como você sabe que o resultado estará livre de defeitos? O que você faz quando tem um problema? (SPEAR; BOWEN, 1999, p. 05). Esta é uma das inovações organizacionais do toyotismo (que é ao mesmo tempo parte das inovações sociometabólicas), assim como são os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ). Estes são constituídos por grupos de trabalhadores que discutem sobre o processo de trabalho, suas rotinas, funções, etc., e tem por intuito, por um lado, ‘valorizar’ (ainda que na esfera da aparência) e dar voz e vez a este trabalhador, e por outro lado, aproveitar-se da capacidade cognitiva destes trabalhadores para aumentar a produtividade da empresa.

De acordo com Antunes (2013) o CCQ é um dos traços fundamentais que diferenciam o toyotismo do taylorismo-fordismo, os demais são:

- 1) Uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;
- 2) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- 3) A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média, até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;

- 4) Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
- 6) As empresas do complexo produtivo toyotista, incluindo as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25%, tendência que vem se intensificando ainda mais. Esta última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada "teoria do foco") e transfere a "terceiros" grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas "terceirizadas", acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo (ANTUNES, 2013, p. 56 e 57).

Outra característica organizacional do toyotismo que revelam minudências sobre a capacidade de flexibilizar-se é que não existem medidas que representem soluções definitivas, por isso em vez de soluções a Toyota utiliza o termo contramedidas. A questão do estoque zero é um bom exemplo, na pesquisa de Spear; Bowen (1999) constatou-se que em muitos casos

[...] a Toyota de fato aumenta seu estoque de materiais como uma contramedida. O sistema ideal, na verdade, não teria necessidade de

estoque. Mas, na prática, certas circunstâncias podem exigir a manutenção de estoque (SPEAR; BOWEN, 1999, p. 14).

A questão de não ter soluções definitivas é um dos pilares do toyotismo, o que representa uma inovação organizacional e também uma inovação sociometabólica, uma tentativa de capturar constantemente a capacidade dos trabalhadores em encontrar soluções que consigam melhorar os índices de produtividade. Por isso a ênfase em contramedidas, já que estas ao contrário de soluções definitivas são pautadas pela provisoriedade e transitoriedade, estando sempre sujeito a mudanças. O objetivo destas contramedidas é alcançar o “contínuo monitoramento dos processos [...] e desenvolve-se a partir da padronização da melhor solução e subsequente melhoria deste padrão, garantindo que os pequenos e incrementais ganhos sejam incorporados às práticas operacionais²²”, aquilo que se denomina de *Kaizen*.

A necessidade de comunicação clara e efetiva é outro pilar do toyotismo, é parte intrínseca da segunda e terceira regras. Deste modo, as ‘contramedidas’ adotadas, ou seja, as inovações organizacionais responsáveis por estabelecer conexões diretas entre funcionários, estoque, fornecedores e clientes são as já mencionadas fichas *Kanban* e os cordões *andon*²³.

²²Disponível em: < <http://takttime.net/artigos-lean-manufacturing/lean-toyota-kaizen/conceito-kaizen-melhoria-continua> > Acesso em: 21 fev de 2015.

²³O cordão *Andon* é uma corda posicionada no alto e que acompanha toda a linha de produção, quando surge algum problema esta corda é puxada acionando automaticamente uma luz amarela que faz a produção parar, de modo a corrigir eventuais falhas. Em vídeo publicitário da Toyota uma trabalhadora da linha de produção diz: “O cordão *andon* é acionado 1.000 vezes por dia, isso não significa que temos 1.000 problemas por dia, mas que resolvemos 1.000

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) “aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão, finanças e serviços são capazes de integrar hoje, *locis* globais de produção e reprodução da sociedade de mercadorias” (ALVES, 2012, p. 69). Desse modo, a questão comunicacional tem nas inovações tecnológicas um pressuposto indispensável para otimizar as inovações organizacionais tanto em âmbito intraempresa quanto nas relações interempresas. Por exemplo, a utilização das TICs contribui para

[...] otimizar o fluxo de informações gerado nas relações entre as empresas montadoras e outros agentes fornecedores, com as transações tratando fundamentalmente das seguintes informações: necessidade diária de produção, programação de entregas, peças ou material crítico em atraso, cotação de ofertas, pedido de compras, alteração no pedido das mercadorias, aviso de modificações técnicas nos desenhos e projetos, aviso de recebimento, resultado de inspeção, aviso de entregas e/ou embarques, transmissão de textos pelo correio eletrônico, entre outros. (ALVES, 2012, p. 82).

A realização da ferramenta *kanban* utilizada para realização do *just in time*, tanto dentro da empresa como nas relações entre as empresas necessitam das TICs para a racionalização da produção, realizar cotação de preços em tempo real, reduzir estoques, eliminar desperdícios, dentro da concepção de qualidade total.

A quarta regra assinala que toda e qualquer mudanças nos procedimentos devem seguir um método científico baseado em

hipóteses que devem ser testadas e comprovadas. Uma das inovações neste sentido são os PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Ajustar em inglês *Plan, Do, Check e Act*) método pelo qual se perscruta melhorar continuamente o processo. A ordem do PDCA objetiva: planejar, estabelecer metas e objetivos relacionados à produção de determinada mercadoria, realizar esta mercadoria e, após sua execução, comparar o resultado com os objetivos pré-estabelecidos, de modo a perceber desvios no planejamento e na execução e assim, na próxima etapa - o ajustar - ser possível corrigir as diferenças e atingir níveis de produtividade cada vez maiores.

Para a realização da quarta regra a comunicação rápida entre os operários da fábrica, entre a fábrica e as empresas terceirizadas ou subcontratadas têm na TICs um elemento otimizador para a organização geral da empresa e do processo de trabalho, bem como para dinamizar o atendimento ao cliente antes e depois da venda. A comunicação em tempo real contribui também para o 'enxugamento' das fábricas, ou seja, os postos intermediários são suprimidos, o operário trabalha em equipe e passa a ter também a responsabilidade de Planejar, Executar, Verificar e Ajustar. Segundo Alves (2012) as inovações tecnológicas combinadas às TICs satisfizeram as exigências técnico-organizacionais da produção enxuta e também contribuiu significativamente com o poder do capital em desregulamentar e flexibilizar contratos de trabalho.

Contudo, para além da redução dos custos salariais e da produtividade das grandes empresas de capital concentrado, as inovações tecno-organizacionais têm como um de seus objetivos principais a “quebra do espírito de protagonismo do trabalho

organizado, um dos elementos necessários para a 'captura' da subjetividade do trabalho pelo capital (ALVES, 2012, p. 101).

1.4 As inovações sociometabólicas: a internalização dos valores suicidas da sociedade das mercadorias e sua tentacularização na educação

Nesta seção procuramos demonstrar como as inovações sociometabólicas são essenciais no processo de reestruturação produtiva para o incremento da produtividade e para o arrefecimento das luta de classes. Além disso, ousamos assinalar os mecanismos utilizados para a implementação das inovações sociometabólicas na educação brasileira.

Em primeiro lugar é importante compreender que o termo inovação diz respeito à tentativa de fazer algo novo, de introduzir novidades em alguma coisa. Por sua vez, a palavra metabolismo encontra nos dicionários o sentido de um conjunto de fenômenos químicos e físicos mediante os quais se faz a assimilação e a desassimilação das substâncias necessárias à vida, nos animais e vegetais (AURÉLIO, 1975). Se o metabolismo é assimilação ou desassimilação de algo necessário à vida, devemos analisar esta questão sob um duplo viés: o que é necessário à vida - do ponto de vista do capital - no processo de reestruturação produtiva? E como fazer as pessoas metabolizarem os valores que dão vida ao capital como se estes valores e expectativas – o processo de metabolização - fossem necessárias à sua vida?

Dito de outra forma, no contexto do capital o termo inovação sociometabólica refere-se à introdução de novidades que possam dar –

ou prolongar - vida ao capital. Contudo, o que é vida para o capital não é vida para o trabalho. Portanto, é imperativo que os indivíduos assumam como seus os valores do capital, e assim dar sentido a sua vida por meio dos valores do próprio capital.

As inovações sociometabólicas foram e são essenciais para a efetivação das inovações organizacionais toyotista, justamente porque estas, necessariamente, precisam de um metabolismo que rompa, sobretudo, com o nexos psicofísico do taylorismo-fordismo e em seu lugar procura estabelecer um novo nexos psicofísico que 'capture' a subjetividade do trabalhador.

Antunes (2011) aponta que o toyotismo aprofundou o processo de estranhamento do ser social que trabalha, principalmente por meio de subterfúgios como o

[...] envolvimento cooptado, que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução (ANTUNES, 2011, p. 40).

Levando em consideração a impossibilidade da permanência do ciclo expansionista keynesiano-fordista combinado à luta de classes travada pelos trabalhadores que, segundo Antunes (2013) acirrou-se durante as décadas de 1960/70, uma das funções primordiais – necessários à vida do capital, ainda que essa vida signifique seu contrário - foi quebrar o protagonismo dos trabalhadores organizados por meio das inovações sociometabólicas.

A função das inovações sociometabólicas envolve também, segundo Mészáros (2008), o processo de internalização, ou seja, os indivíduos devem internalizar como seus os valores do capital. O que nos leva a formulação de outras questões, quais sejam: quais os valores a serem internalizados, e neste sentido compreender como as inovações sociometabólicas contribuem para moldar e direcionar ação e pensamento alinhados em consonância com a racionalização da produção; e como estes valores saem da fábrica e se universalizam a todas as esferas da vida social? As duas questões formuladas, embora apresentadas isoladamente uma da outra, só podem ser compreendidas em relação.

As inovações sociometabólicas do capital nascem na fábrica de modo a viabilizar e potencializar as inovações tecno-organizacionais, de estabelecer um nexos psicofísico qualitativamente diferente do fordismo. Desse modo, a ideia contida em vestir a camisa da empresa, trabalho em equipe, pró-atividade, resolução de problemas, da emulação em busca de requisitos comportamentais alinhado aos valores do capital, baseado também em termos como qualidade, competências, empregabilidade, flexibilidade, entre outros, pretende imputar aos trabalhadores a adoção de uma “nova cultura e uma nova visão de mundo baseada na inevitabilidade das mudanças em curso, o que é uma das características dos valores-fetiche: ocultar a dimensão histórica das coisas” (ALVES, 2012, p. 91).

A disseminação desta racionalidade ocorre por meio do “treinamento em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e inclusive em

igrejas, que constituem uma plethora de valores, expectativas e utopias de mercado” (ALVES, 2012, p. 91). A ideia de 'plethora' refere-se à abundância e a capacidade de disseminação e capilarização das expectativas e valores de mercado que atuam como “elementos cruciais na operação da 'captura' da subjetividade no local de trabalho e na vida social” (ALVES, 2012, p. 91).

E neste sentido, é interessante notar a penetração tentacular das inovações sociometabólicas nos documentos das políticas públicas e programas educacionais voltados para a formação dos jovens estudantes filhos da classe trabalhadora, como tentativa antecipada de 'captura' da subjetividade antes mesmo da inserção no mundo do trabalho, seja pelo discurso das competências, empregabilidade, meritocracia – e consequentemente pela culpabilização pelo sucesso ou fracasso com forte apelo para o ideário empreendedorista.

Com o processo de reestruturação produtiva o capital busca - de maneira estratégica – a organização dos processos educativos e formativos dos trabalhadores sob os preceitos do toyotismo, como tentativa antecipada de 'captura' da subjetividade. Este processo de antecipação visa, sobretudo, o

[...] esquecimento de experiências passadas, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica, de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais. A nova geração de trabalhadores possui uma maior disposição de incorporar a linguagem empresarial, em que o trabalhador deixa de ser operário e empregado e torna-se colaborador. Ao mudar a linguagem, elemento crucial do metabolismo social, o capital constitui um novo universo locucional adequado ao admirável mundo novo da colaboração de classes. (ALVES, 2012, p. 109).

A tentacularização das inovações sociometabólicas visando à formação de um trabalhador de novo tipo ocorre por dentro e por fora dos sistemas educacionais (TURMINA, 2010). E não dispensa meios para isso, seja através das grandes corporações midiáticas ou pelo viés da autoajuda. Segundo Turmina (2010) o almejado homem de novo tipo presente no discurso da autoajuda deve usar o desemprego ao seu favor, vê-lo pelo seu viés positivo, ou seja, estar desempregado é sinônimo de estar liberado para alçar voos maiores, de usar o tempo ‘livre’ para tomar iniciativas novas. Adaptabilidade, adequação, aceitação, ideia de mudança, pensamento positivo, antecipação a situações novas, superação, força de vontade, determinação, pensamento positivo, criatividade, capacidade de renovação e inovação são palavras de ordem para este mundo em constante mudança.

Turmina (2010) também aponta algumas características do homem do novo tipo que são propagados por dentro dos sistemas educacionais, principalmente pelos documentos oriundos dos organismos multilaterais²⁴. Neste último caso compete à educação preparar homens que tenham capacidade de adaptação, espírito inventivo, criativos, autor da sua própria realização, com atitude dinâmica, que seja entusiasmado, imaginativo, solidário, com imaginação tecnológica, que se interesse pelo belo e seja cooperativo (TURMINA, 2010). A educação tem como papel principal dotar os indivíduos com as atitudes e valores que demandam o mundo do trabalho no século XXI. Neste passo, propaga-se “a ideia de que a escola

²⁴Os documentos analisados por TURMINA (2010) são os relatórios FAURE (1971) e DELORS (1996).

é formadora de um aluno empreendedor” (TURMINA, 2010, p. 326), que cultive a tolerância, contribua com a coesão social, seja pacífico e cordial, resolva conflitos sem violência, respeite o meio ambiente, que exerça a solidariedade e a cidadania, seja criativo, tenha iniciativa, saiba trabalhar em equipe, gosto pelo belo, comportamento inovador, capazes de adaptar-se, tenham gosto pelo risco e espírito competitivo. (TURMINA, 2010). A formação deste trabalhador de novo tipo passa também pela implementação da agenda do respeito²⁵ (MÉSZÁROS, 2008).

As inovações sociometabólicas - a incorporação do universo locuocional toyotista nas políticas públicas educacionais, bem como nos programas e projetos – apoiam-se, sobretudo, em soluções radicadas unicamente nos indivíduos. Entre as características comportamentais exigidas a este novo tipo de trabalhador destaca-se: a capacidade de assumir riscos, de enfrentar desafios, ser um identificador de oportunidades, liderar, ser influente, ter metas e objetivos, ser persistente, atualizado, inovador, criativo, ter iniciativa, ser persistente, adaptável, ajustável, flexível (COAN, 2011).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – tema aprofundado na seção três – prevê a implantação do empreendedorismo no currículo escolar, o que já é realidade em muitas escolas que aderiram ao ProEMI. Goes (2011) demonstra a partir do Projeto

²⁵A agenda do respeito é uma tentativa reformista, portanto superficial e com ação restrita apenas na esfera fenomênica, de resolver a crise de valores. Trata-se de um “apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando em vão, o adequado respeito pelos valores da cidadania democrática” (MÉSZÁROS, 2008, p. 93). A agenda está presente como justificativa da implementação de diversos programas educacionais, principalmente nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Juventude Empreendedora (JUVEMP) -, uma parceria do Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT), executado com recursos da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) do Estado do Ceará, implementado em Fortaleza – entre 2006 e 2009 - como a temática do empreendedorismo atrelado ao campo educacional ganhou relevo nas últimas décadas, tendo como público alvo

[...] jovens que estivessem cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e que estivessem no Ensino Médio, com a idade de 17 e 24 anos e com renda per capita menor ou igual a meio salário-mínimo e, finalmente, jovens que possuíssem as características comportamentais dos empreendedores: jovens com iniciativa, liderança, boa comunicação, características identificadas numa minoria deles. (GOES, 2011, p. 136).

Ações como estas ao adentrarem as salas de aula procuram por um lado suprimir a ideia de ter um trabalho estável com uma renda que os permitam planejar minimamente seus gastos mensais, bem como, estabelecer um abismo entre a classe trabalhadora, ou seja, solapar a solidariedade entre os trabalhadores retirando destes uma identidade de classe. Ao atuar junto a estes jovens tendo como mote principal a “inserção dos jovens no mercado de trabalho *[via]* o assessoramento para a criação de negócios individuais” (GOES, 2011, p. 134), prescrevendo a estes as seguintes características atitudinais para alcançar o sucesso, quais sejam, saber inovar, criar, ter liderança, ser flexível, ter perseverança, comprometimento, autoconfiança, autocontrole, persuasão, poder de negociação e trabalho em equipe (GOES, 2011), dá a estes jovens a sensação de que é possível vencer individualmente. Em

outras palavras, configura-se como uma solução frente ao desemprego e para a realização dos sonhos individuais de sucesso.

A questão do empreendedorismo atrelado ao campo educacional se propõe a formar um homem de novo tipo: o trabalhador/empreendedor e a construir um novo modelo de escola: a escola empreendedora” (COAN, 2011, p.454). As formulações do educar para o empreendedorismo surgem de centros e pessoas vinculadas a outras áreas que não a educação – geralmente da economia e administração. O que demonstra, segundo Coan (2011), que:

[...] a pedagogia empreendedora se trata de uma apropriação indevida (colonização) do termo pedagogia[...] o espaço escolar foi e está sendo disputado como estratégico em virtude do papel social que a educação desempenha numa sociedade de classes, tanto para a manutenção do *status quo*, como para pensar estratégias de contra-hegemonia (COAN, 2011, p. 458).

Outro ponto importante a ser destacado são as duas grandes vertentes de onde brotam as ideias e ideais empreendedoristas, quais sejam:

[...] a primeira advinda de autores clássicos da economia com a conotação de empreendedorismo articulado às ideias de empresas e negócios; outra formada por autores oriundos das áreas da administração, psicologia e sociologia, com conotações comportamentais e atitudinais. É a partir dessas duas grandes vertentes que os diversos autores do campo da educação fundamentam a necessidade de se educar para o empreendedorismo e articulam e desenvolvem diversos projetos pedagógicos e propõem diversas formas de “inovações curriculares” na perspectiva de se criar o que denominam de pedagogia empreendedora (COAN, 2011, p. 64).

De modo geral, o ideário empreendedorista advém da associação das ideias dos autores economistas juntamente com as abordagens comportamentais para delinear o perfil e os valores do empreendedor, enfatizando a responsabilização do indivíduo pela construção de seu próprio destino, o que nos dizeres de Mészáros (2011) configura-se como uma tentativa de naturalização da ordem sociometabólica do capital.

A educação para o empreendedorismo pretende formar um trabalhador de novo tipo, adaptável, ajustável e flexível. Alguém que atue na empresa como um intraempreendedor ou que saiba criar e gerir um negócio próprio. Neste passo o educar para o empreendedorismo

[...] consiste na reificação, coisificação da própria educação apresentada como produto que tem vida própria – ajustando o – papel social da escola aos interesses imediatos do mercado e faz, no dizer de MÉSZÁROS (2005), com que os interesses do capital sejam internalizados como os únicos e possíveis (COAN, 2011, p.p 455 e 460).

As inovações sociometabólicas é a maneira pela qual busca-se a 'captura' da subjetividade do estudante – e no caso, como procuramos demonstrar, antes mesmo de sua inserção no mundo do trabalho, seja pela inserção do empreendedorismo no currículo ou por meio dos valores pessoais, das questões relacionadas à ética e cidadania, etc.. - “tende a ocorrer no campo da reprodução social, como valores-fetiches e disposições sociometabólicas que sedimentam os consentimentos espúrios” (ALVES, 2012, p. 121).

A tentacularização das inovações sociometabólicas nas políticas e programas educacionais no Brasil, seja por meio do ideário empreendedorista, pela implementação da agenda do respeito, pelo deslocamento curricular (da disciplina ao espontaneísmo) ²⁶, depende agudamente que o Estado realize – e agora sob a égide do slogan Brasil, Pátria Educadora – a “adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” (NEVES, 2005, p. 26). Sustenta a referida autora que

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

E estes novos requerimentos do capital têm no Banco Mundial um dos principais divulgadores e implementadores dos valores do sociometabolismo da barbárie (MÉSZÁROS, 2008), tema a ser tratado na próxima seção.

²⁶Tema discutido na seção três.

2. BANCO MUNDIAL: O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO MUNDIAL?

Leher (1999) aponta que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. Primeiramente, o par assinalado por Leher (1999) tinha como objetivo estratégico atuar na contrainsurgência, principalmente nos países sensíveis ao comunismo, em especial os países Sul-americanos e de uma possível nova Cuba na região. Contudo, entendemos que o par governabilidade-segurança nos documentos do Banco Mundial²⁷ - principalmente nas décadas subsequentes a reestruturação produtiva do capital - assume uma medida estratégica de

²⁷ WORLD BANK *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. p. cm. - (El desarrollo en la práctica) p. cm. - (El desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references.* ISBN 0-8213-3411-5. 1996;

WORLD BANK. *Memorandum of the president of the international Bank for Reconstruction and Development and the International finance corporation to the executive directors on Country Assistance Strategy progress report for the federative republic of brazil, 2002.*

WORLD BANK. *New World, New World Banking Group: (I) post crisis directions.* Washington: The World Bank Group, 2010;

WORLD BANK. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/Sumário executivo.* 2010;

WORLD BANK. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020.* Washington: The World Bank Group, 2011;

WORLD BANK. *World Bank consultations on the new education sector strategy for 2010-2020 in Brazil, 2011.*

tipo avançada, qual seja, o investimento na formação de um trabalhador que não tenha como horizonte qualquer transformação societal qualitativamente diferente do modo de produção capitalista, e para que isso se realize é preciso, mais do que nunca, um esforço homérico de internalização dos valores da sociedade das mercadorias (MÉSZÁROS, 2011). Esforço este que tem, sobretudo na educação – esta entendida pelo Banco Mundial em sentido 'ampliado', abarcando instituições formais, não-formais, iniciativas empresariais, filantrópicas, etc., - um elemento chave para sua realização. Esta frente de atuação – com a prescrição de habilidades e qualificação requeridas - está intimamente ligada à tentativa de enfraquecimento das lutas de classe. Ou seja, na medida em que a educação passa a ser um instrumento de combate à pobreza, procura-se naturalizar tanto a pobreza, como o modo de produção capitalista, fazendo com que os indivíduos aceitem como seus o peso pelo sucesso ou fracasso, adaptando-se às mudanças como se estas fossem originadas naturalmente.

Assim, o par governabilidade-segurança tem na formação de um trabalhador de novo tipo uma medida estratégica do tipo avançada para dar vazão ao par assinalado por Leher (1999) na redefinição dos sistemas educacionais.

Frente a este contexto, a seção é dividida em duas partes, quais sejam: a primeira parte desdobra-se em duas seções, a primeira visa compreender os principais elementos que levaram a criação do Banco Mundial e demonstrar a guinada das políticas do Banco Mundial dentro da assertiva de Leher (1999); a segunda seção da primeira parte trata-se dos financiamentos voltados à educação, com relevado destaque à influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais

brasileiras. Desse modo, acreditamos ter mais elementos que nos permita evidenciar como a formação de um trabalhador de novo tipo contribui para dar vazão à preocupação governabilidade-segurança, instando os indivíduos a buscar soluções calcadas no individualismo radical dentro dos limites impostos pelo do capital.

A segunda parte trata da análise do documento Estratégias para a Educação 2010-2020 do Banco Mundial (2011). Nossa intenção é demonstrar, partindo do referido documento, o caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional, e, sobretudo, ter mais elementos que nos permitam inferir a influência do Banco Mundial nas políticas públicas e programas educacionais no Brasil.

2.1 Do combate ao comunismo ao combate à pobreza: a guinada estratégica do Banco Mundial

As negociações que deram origem às instituições como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) no ano de 1944, conhecido como acordo de *Bretton Woods*, iniciaram em 1941 entre os governos do Estados Unidos da América e a Grã-Bretanha. Do lado estadunidense, Harry White (assessor-chefe do tesouro americano), e do lado Britânico, John Maynard Keynes (assessor principal do governo Britânico) eram os responsáveis pelos trabalhos - conhecidos como Plano White e Plano Keynes – que consubstanciaram as negociações entre os dois países. Ambos consideravam

[...] indispensável à construção de um sistema de cooperação econômica baseado em regras e instituições multilaterais que promovesse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre

comércio e o investimento internacional, vistos como condições para a paz e a prosperidade entre as nações (PEREIRA, 2014, p. 531).

Além da criação de um sistema de cooperação internacional fortemente institucionalizado, estava em jogo a luta pela hegemonia mundial entre Estados Unidos e Inglaterra. O fato é que as propostas materializadas no plano Keynes foram paulatinamente rechaçadas pelos estadunidenses. A Grã-Bretanha

[...] não conseguiu impor quase nenhum dos seus pontos de vista. *Bretton Woods* foi certa e definitivamente um triunfo total do poder dominante americano, expresso no Plano White, e neste sentido [...] seus acordos foram o produto de uma negociação desigual entre o Estado norte-americano e o da Grã-Bretanha [...] dentro de um quadro fictício de cooperação mundial” (LICHTENSZTEJN e BAER, 1987 apud BARREIROS, 2009, p. 523).

Os Estados Unidos buscavam de um lado alcançar a hegemonia na reorganização política e econômica no pós-segunda guerra, criando condições que “assegurassem o livre comércio para os produtos do país e o acesso irrestrito a matérias primas necessárias à sua pujança econômica, num mundo instável e largamente constituído por impérios” (PEREIRA, 2014, p. 531). Do lado britânico o objetivo era manter ao máximo os mercados domésticos controlados pela Inglaterra e, sobretudo, “assegurar a zona da libra como seu espaço exclusivo” (PEREIRA, 2014, p. 531).

O caráter fictício apontado anteriormente deve-se ao fato de que, antes mesmo da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em *Bretton Woods* (EUA), em julho de 1944 os “principais

parâmetros que redefiniriam o sistema já haviam sido formulados em negociações prévias” (BARREIROS, 2009, p. 518). Em outras palavras, a conferência de *Bretton Woods* a despeito de sua dimensão econômica foi um evento marcadamente político que, para legitimar-se mundialmente contou com a participação de 44 delegações, inclusive a brasileira.

O início da Guerra Fria após dois anos do acordo *Bretton Woods* altera radicalmente o cenário político mundial. A partir de então a educação passa a ser vista como um dos instrumentos importantes para garantir a 'segurança' a partir das formulações das doutrinas de combate a contrainsurgência (LEHER, 1999). Na América Latina a Aliança para o Progresso²⁸ e a Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento do Estado (USAID)²⁹ buscava impedir uma nova Cuba na região, tanto pela coerção, quanto pela “dominação através dos processos educacionais” (LEHER, 1999).

Ainda que a educação estivesse na pauta para conter movimentos contrainsurgentes prevalecia à força para realizar esta contenção, fato este que combinado ao processo de descolonização de inúmeros países periféricos e do fortalecimento dos países não alinhados, aumentou o sentimento anti-Estados Unidos, colocando em risco a supremacia estadunidense. Somam-se a isso as manifestações da

²⁸Durante o governo de John Fitzgerald Kennedy (1961-1963) foi criado a Aliança para o Progresso, cujo objetivo maior pautava-se no combate à “ameaça comunista”, principalmente nos países Sul-americanos após a Revolução Cubana em 1959. O Brasil foi o país da América Latina que mais recebeu investimentos do Programa Aliança para o Progresso.

²⁹ *United States Agency for International Development* (USAID). Entre 1964 e 1968 foram firmados uma série de acordos entre a Agência estadunidense e o Ministério da Educação do Brasil, conhecidos como MEC-USAID

crise estrutural do capitalismo, que já nos anos finais da década de 1960 e início da década de 1970 passa a assumir feições cada vez mais nítidas, aumentando ainda mais as tensões entre os países periféricos e os Estados Unidos (LEHER, 1999).

Diante deste contexto, as ações diretas dos EUA passam a ser substituídas por ações indiretas mediadas por organismos multilaterais. O Tesouro Americano propôs nos anos finais da década de 1950 a criação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), surge então, a partir de 1960, a expressão Banco Mundial, que designaria a junção do BIRD com a AID (PEREIRA, 2014). Os financiamentos do Banco Mundial - como veremos detalhadamente mais adiante - para além dos empréstimos, atuaram e continuam a atuar como “alavanca para ampliar a sua influência e institucionalizar ideias econômicas, concepções de mundo e prescrições políticas dos Estados-clientes” (PEREIRA, 2014, p. 527). Desse modo, ao ampliar a ajuda econômica via organismos multilaterais aos países recém descolonizados os EUA visavam também conter possíveis alianças destes países com a União Soviética.

A ideia de utilizar a educação como instrumento para combater movimentos contrainsurgentes data, como vimos anteriormente, desde o início da Guerra Fria, contudo, a centralidade da educação com ênfase no combate à pobreza - como mecanismo de lutar “contra o comunismo e à promoção da segurança dos EUA, vista como condição para a segurança do mundo livre” (PEREIRA, 2014, p. 545) - para garantir o par governabilidade-segurança começam a surgir nos documentos, discursos e ações do Banco Mundial na gestão de George Woods (1963-1968) e acentua-se na gestão de Robert McNamara (1968-1982)

(LEHER, 1999). E adquire no fim do século XX amplitude global, tendo o Banco Mundial como o 'maior promotor' do desenvolvimento e combate à pobreza (MASO, 2011).

2.2 Da infraestrutura à educação: estratégia de tipo avançada?

Nesta seção abordaremos a guinada dos financiamentos – de projetos para infraestrutura para projetos sociais - e a influência exercida pelo Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras. Para tanto destacaremos as seguintes questões: o aumento gradativo por parte do Banco Mundial em políticas sociais como estratégia de busca pela governabilidade e apaziguamento das massas; focalização no ensino primário nas décadas de 1980/1990 e expansão para o Ensino Médio a partir dos anos 2000, tida como condição necessária para o desenvolvimento capitalista; cooptação e formação de intelectuais orgânicos nos países parceiros e a ideia da qualidade da educação atrelada. É com base nos itens citados que procuraremos demonstrar que a formação de trabalhadores de novo tipo é uma estratégia de tipo avançada para a manutenção do par segurança-governabilidade.

Na década de 1960 os financiamentos do Banco concentravam-se em projetos de infraestrutura, sendo que o volume de financiamentos entre os anos de 1946 até 1967 foi na ordem de 75 milhões de dólares destinados - em sua maioria - à matriz energética (MASO, 2011). No tocante ao financiamento para a educação, na década de 1960 foram desembolsados pelo BM ao Brasil cinco milhões de dólares para investir no ensino secundário, ensino técnico e na formação de professores, valor

este que correspondia à época 4,6% dos investimentos totais do Banco no Brasil (MASO, 2011).

Porém, é na gestão de Robert McNamara à frente do Banco Mundial que o setor social passa a receber maior atenção. Os principais fatores que levaram o BM a abarcar o setor educacional, foram às elevadas taxas de pobreza e o risco de rebeliões. Neste passo, na visão do então presidente do Banco, as políticas sociais configuravam-se como uma estratégia para a obtenção do consenso, sendo a educação um elemento chave para alcançar o consentimento, conforme aponta o excerto abaixo:

McNamara compreende que o Banco Mundial poderia prestar um grande favor aos Estados Unidos se assumisse um novo papel político-estratégico, no qual a persuasão conseguiria o que a Guerra [Vietnã] não estava conseguindo, ou seja, reconhecer reivindicações populares e controlá-las em um período de crise mundial do capitalismo industrial e de hegemonia norte-americana (ANTONINI, 2006 apud LICHTENSZTEJN; BAER, 1987).

O controle das multidões empobrecidas torna-se uma questão fundamental para alcançar a governabilidade, esta entendida como a

[...] capacidade de um país em exercer poder, tanto na gestão econômica, quanto na gestão de recursos sociais para o desenvolvimento. Sendo assim, os principais focos dos governos que almejam o desenvolvimento devem ser a estabilidade política, econômica e social, com o intuito de garantir investimentos privados tão caros a uma economia dirigida pelo mercado (ANTONINI, 2006, p. 47).

Em outras palavras, para o livre desenvolvimento do mercado é preciso que sejam reduzidas as incertezas e a possibilidade de mudanças nas regras do jogo. Ao proceder desta maneira o mercado 'entende' que os riscos de investir em um ambiente estabilizado garantem a possibilidade de obter os retornos almejados com mais segurança. Juntamente com a questão da pobreza integram-se as questões do crescimento econômico, crescimento demográfico e a ideia de sustentabilidade como fundamentos políticos das interações dos organismos internacionais com os países em desenvolvimento (FONSECA, 1998).

A inserção da saúde e educação no quadro dos créditos do Banco justificava-se pela “necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição, considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade” (FONSECA, 1998, s/n). A autora assinala que o caráter ‘humanitário’ na gestão McNamara oculta em sua aparência uma essência economicista. Essência esta perceptível nas políticas voltadas à educação que procuram impor aos países periféricos “um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam” (FONSECA, 1998 apud MCNAMARA, 1972). Produtividade, custo-benefício, renda, ativos e créditos, tornaram-se conceitos de combate à pobreza, em detrimento de conceitos-chaves como exploração e luta de classes (PEREIRA, 2014).

Frente este contexto, os empréstimos passam a ser a principal fonte de financiamentos para a educação nos países periféricos sendo que tal assistência incide – conforme veremos adiante ainda nesta seção

- política e ideologicamente nas políticas educacionais dos países devedores.

Outro fator que demonstra a guinada nas políticas do Banco Mundial é o investimento pesado em pesquisas voltadas ao setor educacional. No ano de 1968 “é criado o departamento de educação, com *staff* próprio e produções bibliográficas de peso, a fim de aprofundar a compreensão da instituição acerca da temática” (MASO, 2011, p. 103), e neste sentido, além de emprestador e formulador de políticas, o BM é também um veiculador de ideias. O investimento em pesquisa e publicações buscava fundamentar cientificamente a relação da educação, pobreza e crescimento econômico, partindo dos seguintes enfoques:

[...] fertilidade, pobreza-rural, custo-benefício dos investimentos, ensino técnico, nutrição, eficiência interna, alocação multissetorial, operacionalização de aprendizagem (número de estudantes por classe, formação docente), tecnologias aplicadas ao ensino (televisão educativa), entre outros (MASO, 2011, p. 104).

Na década de 1970 o volume de financiamentos por parte do Banco Mundial endereçados ao Brasil alcançou a cifre de 1 bilhão de dólares, aplicados nas seguintes áreas: infraestrutura, indústria, agricultura e setor social (MASO, 2011).

Na década de 1980 o BM realizou o Relatório de Desenvolvimento Social (RDM, 1980), procurando preparar o terreno para a implementação das políticas de ajustes, focalizando as políticas sociais e a orientação para a adoção de parcerias entre Estado e

Organizações não governamentais (ONGs). Tal laço entre BM, Estados e ONGs foi estreitado “com a criação dos Fundos Sociais de Emergência (FSE) em mais de 70 países, com o objetivo claro de aliviar possíveis tensões advindas dos ajustes estruturais” (SIQUEIRA, 2012, p.110). Na mesma década a ideia do Capital Humano, apoiado nas contribuições teóricas de Theodore William Schultz (1902 -1998) ganhou destaques nos documentos do Banco. Neste passo a educação passa a ser anunciada como uma maneira de auxiliar “o crescimento econômico, ampliar a capacidade produtiva e desenvolver talentos individuais em detrimento da obtenção de autonomia crítica e participação social” (SIQUEIRA, 2012).

Ainda na década de 1980 foram emprestados ao Brasil cerca de 12 bilhões de dólares a serem destinados em projetos de infraestrutura, agricultura, indústria, ajustes fiscais e setor social (MASO, 2011). Enquanto nas décadas de 1960 e 1970 os empréstimos às políticas sociais destinavam-se, em sua maioria, para o ensino técnico, a década de 1980 marcou um crescimento exponencial de investimentos do BM focalizando o ensino primário, saltando de 1% do volume dirigido à educação na década de 1970, para 43% deste volume na década de 1980 (MASO, 2011). Buscava-se então equacionar o desequilíbrio entre educação e trabalho da seguinte maneira:

Primeiramente, para os empréstimos aos países de baixa renda, o Banco privilegiará os programas de baixo custo para o ensino fundamental destinados a responder às necessidades de instrução elementar das crianças em idade escolar, notadamente das mulheres e adultos analfabetos; a formação rural destinada a grupos definidos, no quadro de amplos programas de desenvolvimento rural. De outro lado, o desenvolvimento da

educação formal, nos níveis secundário e superior, será planejado de maneira seletiva e prudente, levando-se em conta a capacidade de absorção de mão-de-obra limitada do setor moderno e as demandas por administradores e técnicos dos setores públicos e privados (BIRD, 1980 apud FONSECA, 1998).

De modo geral, os empréstimos designados à educação deveriam seguir as seguintes recomendações:

[...] diminuição dos gastos com professores, o cuidado com a evasão e a repetência, a desativação das escolas diversificadas, a privatização dos níveis secundário e terciário, a melhoria do fluxo escolar (treinamento de docentes, revisão de métodos pedagógicos e currículo), a utilização de novas tecnologias e a centralização de mecanismos de controle e avaliação. Destaca-se, no conjunto das proposições, um elemento de viragem: a ênfase no ensino fundamental regular – tendo em vista a taxa de retornos econômico deste nível (BAUM; TOLBERT, 1985 apud MASO, 2011, p. 110).

O foco na redução da pobreza associado à educação parte do seguinte princípio: se os pobres fossem mais produtivos o país cresceria, e o crescimento econômico alcançado geraria mais riquezas, o que contribuiria para a redução da pobreza dos indivíduos. No discurso de Alden W. Clausen, (presidente do BM entre 1981-1986) realizado em Bonn (Alemanha) no ano de 1983, os governos deveriam:

[...] adotar medidas para assegurar que as oportunidades de emprego e o poder aquisitivo dos pobres não sejam limitados pela doença, pela insuficiência alimentar e pela carência de educação. Cumpre-lhes, também, considerar que a alta taxa de fecundidade e o excessivo tamanho da família significam que os rendimentos dos adultos

serão dissolvidos no sustento de mais dependentes do que existem em famílias mais ricas (CLAUSEN, 1983 apud SILVA, 2000).

O foco no ensino primário adentrou também a década de 1990, dando continuidade às prescrições das décadas passadas, ou seja, atrelando a educação dentro da perspectiva da Teoria do Capital Humano, conforme assinala o excerto abaixo:

[...] a educação ocasiona mudanças no crescimento econômico, na produtividade e no desenvolvimento em geral, uma vez que [...] a educação é tida como um meio de dotar o indivíduo com habilidades capazes de melhorar sua relação com a sociedade, e mais especificamente com os resultados obtidos do trabalho (MASO, 2011, p. 116).

Durante a gestão de James Wolfenshohn (1995-2005) o diagnóstico do Banco Mundial apontava que o sistema educacional brasileiro era ineficiente e estava afastado das demandas emanadas do mercado. Neste sentido, o *Relatório de Desenvolvimento Social* (RDM) publicado em 1990 e intitulado *Poverty* (pobreza), prescrevia aos países periféricos que estes deveriam orientar as políticas sociais, em destaque às voltadas para a educação, dentro de uma perspectiva de caráter compensatório, tendo em vista os “referidos custos sociais dos ajustes estruturais. A posição do Banco Mundial e dos demais membros do *staff* capitalista central era, portanto, a de subordinar as políticas sociais às políticas econômicas” (SIQUEIRA, 2012, p. 111). O Estado na visão perspectiva deste documento deveria atuar como catalisador de oportunidades para o crescimento econômico, garantindo a estabilidade

do mercado e fornecendo minimamente infraestrutura e serviços sociais focalizados.

Na gestão Wolfenshohn foi criado um financiamento denominado Crédito de Base Política destinado às políticas de ajuste estrutural para os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico oriundo do

[...] desmonte das tentativas de proteção social do trabalhador, a desorganização das finanças públicas, os desequilíbrios entre as importações e as exportações, as taxas de desemprego, os complexos processos de privatização de empresas estatais. Não menos visíveis são as rendas e riquezas geradas nos Estados da América Latina e trasladadas para os conglomerados das corporações financeiras internacionais, os favorecimentos governamentais as empresas transnacionais, os mecanismos de acumulação de capitais, a exploração dos trabalhadores e o aumento da população em estado de miséria, empurrando esses Estados para piores condições econômicas, sociais e educacionais. Essa conjuntura econômica e social não é um fenômeno natural, e antes o resultado de manipulação das instituições financeiras que, nos anos noventa, atropelaram os poucos avanços sociais dos países devedores. Enfim, provocaram e aceleraram a desestruturação constitucional, econômica, social e cultural dos países por razões internas e por decisões externas. E, como as políticas sociais e educacionais são os eixos mais vulneráveis aos cortes e a redução de verbas, sobre elas recai a maior parte da retração dos recursos econômicos (SILVA, 2000, p. 47).

Entre as medidas de ajustes do Crédito de Base Política – e neste sentido é curioso notar a relação dos ajustes propostos e a prescrição para a formação de indivíduos que não contem com 'proteção estatal' - constavam:

[...] a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além das exigências na base econômica, o novo modelo organizacional do BIRD impõe as chamadas "condicionalidades" para os seus empréstimos, que incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados. Assim, os critérios para a concessão de financiamentos têm permitido que o Banco influencie as agendas setoriais dos países (FONSECA, 1998).

Neste passo, o alinhamento entre trabalho e educação tornava-se necessário para o Brasil ser mais competitivo, eficiente e em condições de crescer economicamente. Neste processo a educação “tem o potencial de modelar os que foram excluídos pelas reformas estruturais que geraram uma crescente polarização, e, dessa forma, manter o cenário político estável sem alteração nas regras do jogo” (ANTONINI, 2006, p. 50), em outras palavras, à educação caberia o papel de formar

[...] um novo trabalhador, com uma nova competência, e um novo cidadão, capaz de viver, produtivamente, numa era na qual não existiria mais a ‘proteção’ estatal e na qual as habilidades exigidas, profissionalmente, mudariam com rapidez jamais vista, e o indivíduo que não as acompanhar arrisca-se a ficar para trás e desempregado. Na Nova Ordem, não existiriam mais trabalhadores de baixa qualificação: apenas trabalhadores qualificados ou desempregados (DI GIORGI, 1996, p. 16).

O processo de reestruturação produtiva do capital e os ajustes por meio das reformas para o crescimento econômico operados pelo

FMI e BM aprofundaram a exploração do trabalho e o desemprego. Além disso, as privatizações de empresas estatais e a desresponsabilização do Estado em funções sociais como saúde e educação, também são marcas do ajustamento nos países latino-americanos. Em meio a este processo, uma das preocupações presentes nos documentos do FMI e BM refere-se as possíveis reações das populações frente a tais ajustes.

Na década de 1990 a Social-Democracia – alinhada às proposições dos organismos multilaterais – estabelece uma nova relação entre o Estado e a sociedade para o estabelecimento da governabilidade. Tal estratégia é definida pelo BM do seguinte modo:

Na linguagem do Banco Mundial (BM), desde os anos 90, *novas funções do Estado* são necessárias para conduzir um *mundo em transformação*. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado. Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação tanto na condução da política econômica quanto da conformação social dos países. *As novas funções do Estado* envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas (BM, 1997), até a formulação de uma nova conformação social. O Estado aparece para os países 'pobres' nova mente como gestor de compensações. Mínimo, mas capaz de garantir a execução de uma nova forma de relacionamento social e também de garantir a ordem social (MELO, 2005, p.p 400/401).

Sobre o processo de mundialização da educação as orientações expressas nos documentos dos organismos multilaterais têm como principal eixo as políticas de redução da pobreza. Associado a este eixo é propalada a ideia de que os países periféricos têm 'vocaçào' para o

consumo de ciência e tecnologia. Na medida que há uma 'vocaç o' destes países apenas na esfera do consumo receita-se, na esfera educacional uma educa o minimalista, que prepare os jovens para o trabalho simples (MELO, 2005).

Esta combina o de argumentos esteve presente na tentativa de consolida o da mundializa o da educa o - realizada pela UNESCO e Banco Mundial – conhecida como a conferência de Jomtien, realizada em 1990 na Tail ndia³⁰. Em Jomtien cunhou-se o lema 'Educa o para Todos', contribuindo de modo incisivo com o processo de “homogeneiza o e redirecionamento de políticas educacionais para a América Latina e o Caribe” (MELO, 2005, p. 403). Libâneo (2012) chega a afirmar que após Jomtien foi selado o destino e o declínio da escola pública brasileira. O documento elaborado na Tailândia fundamenta-se numa postura

[...] marcadamente ‘humanista’, com enfoque multiculturalista. E   baseado na ideia central de ‘necessidades básicas de aprendizagem’ que se referem aos “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo. Além de seu valor intrínseco, a satisfa o das necessidades básicas de aprendizagem promove a satisfa o de outras necessidades e assegura a transmissão de valores  ticos e culturais que asseguram a coesão social (Declara o Mundial sobre Educa o para Todos, 1990).

³⁰A conferência de Jomtien foi realizada sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Na es Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Na es Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organiza o das Na es Unidas para a Educa o e Cultura (UNESCO). (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Desta conferência alguns autores destacam que a influência do Banco Mundial passa a ir além dos pacotes técnicos e financeiros, chegando a influenciar através do pensamento e da linguagem as políticas educacionais de muitos países que se julgam independentes político e ideologicamente (SILVA, 2000; SILVA, 2003; ANTONINI, 2006; DEITOS, 2010; FONSECA, 2011; MASO, 2011; SIQUEIRA, 2012).

Libâneo (2012) assinala que as necessidades básicas de educação – principalmente após Jomtien - passaram a sofrer um encolhimento, e transformando-se em pacotes restritos a destrezas úteis para a sobrevivência e necessidades imediatas das pessoas. Neste passo, “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Aos países pobres, a política do BM preconiza duas características pedagógicas: suprir as necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento. (LIBÂNEO, 2012). O que implica às escolas um transbordamento de objetivos, uma vez que esta assume as seguintes funções:

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

No Brasil o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), durante a gestão de Itamar Franco (1992-1994) é considerado por Libâneo (2012) como o primeiro documento oficial resultante das postulações de Jomtien. Nos governos seguintes, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) o ideário de Jomtien esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação, tais como:

[...] universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96) (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O ideário de Jomtien (1990) e sua penetração nas políticas e programas educacionais brasileiros, nos distintos governos assinalados anteriormente, demonstra que há uma intervenção deliberada do Banco Mundial

[...] nas políticas e nas estratégias para a educação pública como consentimento do governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais alinhando-se as prescrições externas, cuja finalidade, e assegurar a reprodução e a acumulação do capital (SILVA, 2000, pp. 49/50).

Mello (2012) defende a ideia que os financiamentos atuaram e continuam a atuar como porta de entrada fundamental para viabilizar a circulação de pessoas e ideias, contribuindo assim com a formação de uma *intelligentsia* brasileira que compartilha a visão de mundo do BM. Contudo, tal *intelligentsia* não é apenas catequizada nos receituários do

Banco, pelo contrário, para além de um papel de subordinação, as relações estabelecidas ocorrem entre os dois lados, indicando que há “em alguma medida, um solo fértil no país receptor dos recursos, das ideias e das práticas” (MELLO, 2012, p. 275).

A autora vai mais além, e parte da hipótese que essa via de mão dupla, muitas vezes vai além de convergirem e reforçarem os argumentos do BM chegam mesmo a “antecipar alguns elementos, diagnósticos, valores e crenças disseminados nos discursos desse organismo” (MELLO, 2012, p. 276). Este paralelismo ocorre quando:

[...] as estruturas se encaixam particularmente bem, as exportações (de ideias) não são nem mesmo vistas como exportações. Isso se deve apenas ao fato de que todos os lados acreditam nos mesmos referenciais gerais e nas mesmas formas de resolver os problemas[...] O que é especialmente relevante é o fato de que essas estratégias os levam a fazer o trabalho de seus parceiros internacionalizados. Da mesma forma, noções de dominância ou dependência tornam-se invisíveis e naturalizadas. O que importa é o paralelismo (DEZALAY; GARTH, 2000 apud MELLO, 2012, p. 275).

Para realizar este paralelismo, além do investimento pesado em pesquisas que datam da gestão McNamara, o Banco Mundial investe em

[...] treinamento de técnicos e pessoal administrativo local que possam efetivamente implementar e direcionar a educação do país. O Banco Mundial, numa operação simultânea e para alcançar vários países, propunha modificar o quadro institucional utilizando intermediários na região receptora; da formação de técnicos administrativos locais com competências técnica; da reestruturação organizacional e financeira; além de avaliar a capacidade intelectual e socioeconômica dos estudantes e direcionar o

processo educacional e prosseguimento (SILVA, 2000, p. 38)

A materialização do paralelismo entre o Banco Mundial e o Brasil fica mais forte a partir da década de 1990 com

[...] a criação de uma estrutura [*do Banco Mundial*] paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal. A presença e a atuação desses técnicos foi exemplar na década de 1990, pela sua capacidade de servir-se da estrutura organizacional para canalizar seus objetivos, ideologias, estratégias e concepção de educação (SILVA, 2003, p. 288).

Tal materialização é reafirmada pelo aumento dos percentuais destinados a educação que passaram de

[...] 2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994, e o mais significativo não é o valor dos empréstimos, mas a capacidade política adquirida pelos membros do conselho de diretores e técnicos do Banco para pressionar e fazer com que os governos dos países devedores cumpram as exigências determinadas pelos credores externos (SILVA, 2003, p. 295).

No ano de 1997 as relações do Brasil com o Banco Mundial ficam mais estreitas justamente pela inauguração do escritório do BM em Brasília. Tal medida faz parte da estratégia de descentralização e aproximação do Banco junto aos países parceiros. Este movimento operado pelo Banco configura-se também como uma estratégia de sedução e formação da intelectualidade brasileira, aquilo que Gramsci (1978) denomina como intelectuais orgânicos que compartilham e difundem a visão de mundo do capital. Neste sentido, o poder de

sedução e cooptação pode ser observado pelas benesses ofertadas pelo BM, por exemplo:

Um funcionário, quando convocado para participar de um projeto passa a ganhar mais que os colegas, tem direito a viagens internacionais constantes, diárias pagas, cursos no exterior. Quem paga essas despesas é o país. Ao contrário do que se imagina, gasta-se um bom dinheiro com missões preliminares, estudos e viagens, que às vezes duram muitos anos. Houve um ano em que só essas missões custaram o equivalente a 13% de toda a verba disponível do MEC para o ensino básico. Um outro aspecto é que conseguir um lugar de consultor do Banco Mundial também é o sonho de muita gente. Você pode ganhar gratificações muito superiores ao seu salário como professor de faculdade ou trabalhando no serviço público. Temos casos de ex-secretários de Estado e ex-dirigentes do serviço público que são consultores. Mesmo pessoas de responsabilidade na administração pública são atraídas pelo banco. É natural que nem sempre tenham condições de assumir uma postura isenta para julgar esse ou aquele projeto (FONSECA, 1994 apud MELO, 2012, p. 267).

O Plano Decenal (1993) intitulado 'Educação Para Todos' foi um passo decisivo para a consolidação da “agenda internacional de reformas econômicas, políticas e sociais em nosso país” (MELO, 2005, p. 404).

Deste processo destaca-se dois pontos. O primeiro ocasionou o

[...] desmonte do arcabouço normativo da estrutura e do financiamento do sistema educacional brasileiro, modificando propostas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e apoiadas pelos setores populares, como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) como um órgão do governo (lei nº 9.131/95) e não como instância

representativa e de participação social (MELO, 2005, p. 404).

O segundo ponto caracteriza-se pelas

[...] mudanças no contexto curricular, com a uniformização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica como mais um elemento de formação de consenso. Outras mudanças estão relacionadas às formas de gestão do sistema educacional e da escola, sendo que cada vez mais o MEC aprofunda sua estratégia de centralização de decisões e descentralização de ações em relação às políticas educacionais em nosso país (MELO, 2005, p. 405).

O processo de mundialização da educação no Brasil reforça e mantém “características históricas fundamentais de exclusão social, mantendo o dualismo entre a educação para as massas e para as elites, organizando os sistemas educacionais para capacitação e geração de conhecimentos diferenciados” (MELO, 2005, p. 403). Para uma pequena parcela da população é proporcionada uma educação capaz de oferecer a sociedade pessoas habilitadas “capazes de organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil e, também, na aparelhagem governamental” (NEVES, 1999, p. 135). Contudo, para a imensa maioria, àqueles que realizarão o trabalho simples a escolarização traduz-se

[...] na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa

universalmente válida, a lógica neoliberal de organização societal” (NEVES, 1999, p. 135).

A partir do final da década de 1990, em âmbito mundial, o Banco Mundial passa a direcionar suas diretrizes também para o Ensino Médio, como exemplo o lançamento das *Estratégias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial* (1996), consta que:

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo mas general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (Prioridades y estrategias para la educación. Banco Mundial, 1996 apud SILVA, 2000).

No Brasil entre os anos de 1999 e 2002 foram realizados pelo Banco Mundial 85 empréstimos ao Brasil, sendo 33 destinados ao setor social, 32 em ajustes, 11 em agricultura, 09 em infraestrutura. Totalizando 10,5 bilhões de dólares. (MASO, 2011). Neste mesmo ano é lançado o *Country Assistance Strategy* (CAS), sendo que a centralidade do documento é a educação – agora abarcando também o Ensino Médio – como estratégia de combate à pobreza. Segundo o CAS o

[...] ensino fundamental, médio e de alfabetização de adultos – continua a ser a principal área de parceria entre o governo brasileiro e BM, uma vez que gera crescimento forte e reduz a pobreza. Delineiam-se também como novas áreas de

atuação: programas de atendimento à infância, intervenções junto aos docentes, desenvolvimento e oferta de competências básicas de alfabetização para adultos desfavorecidos, entre outras (WORLD BANK, 2002).

Enquanto a influência exercida pelo Banco Mundial era visivelmente mais definida nos governos Collor e FHC, sobretudo

[...] pela situação de dependência econômica internacional e subserviência às determinações do FMI e Banco Mundial em tempos de ajustes estruturais. A partir da gestão Lula tais imbricações se tornam menos aparentes e influências que antes eram mais francas e tinham contornos políticos mais nítidos, agora parecem se concentrar mais no âmbito da afinidade ideológica do que propriamente de obrigações contratuais (SIQUEIRA, 2012, p.130).

No final da década de 1990 uma série de relatórios denominados *Vozes dos Pobres* forneceram uma série de dados que contribuíram para o Lançamento do RDM 2000/2001 intitulado *A Luta Contra a Pobreza*, que tinham como frentes de atuação a criação de oportunidades; desenvolvimento de capacidades e segurança contra a vulnerabilidade (SIQUEIRA, 2012). As diferenças entre esta RDM e a de 1990 encontram-se na abordagem multidimensional da pobreza, ou seja, para além do foco na renda e no consumo

[...] a pobreza passou a ser entendida como privação de capacidades (econômicas, sociais, biológicas, políticas, afetivas e ambientais) que impedem o exercício de uma vida plena e livre. Outra diferença importante é referente a um novo discurso em prol de uma internacionalização desta questão, na medida em que o Banco Mundial passou a reconhecer abertamente os problemas

decorrentes do processo de globalização (SIQUEIRA, 2012, p. 118).

Contudo, esta 'nova' e multidimensional concepção de pobreza e de combate continua afastada de seus determinantes, colocando a questão da desigualdade como má gestão dos gastos, falta de acesso as oportunidades. Além disso, tal concepção responsabiliza os pobres pela situação em que estes se encontram. Em outras palavras, o aumento da desigualdade social e a pobreza

[...] acabariam sendo responsabilidade e culpa não só de países, mas também de indivíduos incapazes de, em um mundo cheio de possibilidades, informar-se e participar. A incorporação dos pobres à 'comunidade do desenvolvimento' se daria a partir de programas de incentivo e promoção de oportunidades (programas focalizados para os mais carentes), facilitação para o emponderamento (estimulando a estabilidade de regimes democráticos participativos) e aumento da segurança (de manutenção da propriedade, não necessariamente de emprego) (MELO, 2005, p. 77).

A ideia do desenvolvimento das capacidades do RDM 2000/2001 tem como principal fonte teórica o Indiano Amartya Kumar Sen³¹. Para Sen a questão da “pobreza e a desigualdade, devem

³¹ Economista indiano (1933 -), professor do Trinity College, Cambridge, UK, e ganhador do Prêmio Nobel de Economia (1998) por suas contribuições à economia do bem-estar social. Tem se destacado entre os economistas, cientistas e educadores do mundo todo por defender que o desenvolvimento de um país está essencialmente ligado às oportunidades que ele oferece à população de fazer escolhas e exercer sua cidadania, incluindo não apenas a garantia dos direitos sociais básicos, como saúde e educação, como também segurança, liberdade, habitação e cultura. Sua luta resume-se na sua afirmação: -

basicamente ser compreendidas como carências de ‘capacidades’ – entendidas estas como o caminho para o exercício pleno de liberdades efetivas” (SIQUEIRA, 2012, p. 124).

O pensamento de Sen parte do princípio que o indivíduo é agente único na busca do seu bem-estar e o mercado é o principal meio para o este indivíduo exercer a liberdade. Neste sentido o Estado deve criar condições para o surgimento de novas oportunidades, focalizando as políticas sociais nos mais pobres. Esta *nova-velha* concepção já estava presente nas formulações teóricas oriundas do pensamento de Hayek (1899-1992), ou seja, que as políticas universais limitam as diferentes capacidades individuais. Além disso, a *nova-velha* concepção de Sen procura dar uma nova roupagem à Teoria do Capital Humano (TCH), ou seja, a educação como política social deve alinhar-se com a Teoria do Capital Humano, de modo a propiciar a individualidade e a liberdade dos indivíduos.

É encharcado desta concepção que os documentos do BM atrelam a educação como elemento chave para os indivíduos prosperarem, bem como para suportarem os períodos de crise, choques econômicos e a viverem com oscilações de renda. Diante deste quadro a questão da governabilidade avança nos anos 2000 principalmente entre os países em que partidos e frentes 'de esquerda' assumem um projeto de 'reforma' e 'humanização' do capitalismo” (MELO, 2005, p. 400).

Vivemos um mundo de opulência sem precedentes, mas também de privação e opressão extraordinárias. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de cidadão. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EcAmarty.html>>, Acesso em: 14 nov. 2014.

A influência do Banco Mundial frente ao desmonte do ensino público e gratuito, bem como a penetração dos ideários propalados pelo Banco nas políticas e programas governamentais voltados à educação é um caminho a ser percorrido pela crítica para investigar os pressupostos em que estão assentadas as políticas do atual governo. Realizar este estudo é, conforme esclarece Leher (1999) uma importante contribuição para se edificar a negação, “pois não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulado no âmbito do Banco Mundial” (LEHER, 1999, s/n). Com base nesta assertiva nos debruçaremos na próxima seção a trazer os principais elementos presentes no documento Estratégias para a Educação 2010-2020 do Banco Mundial, documento este com pretensões de legitimar o Banco Mundial como o Ministério Mundial da Educação dos países periféricos.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO 2010-2020 - APRENDIZAGEM PARA TODOS: INVESTINDO NO CONHECIMENTO E HABILIDADES DAS PESSOAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO

Esta seção parte do princípio que para compreender o caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional é preciso investigar e examinar os encaminhamentos do Banco Mundial para os países periféricos a partir de documentos específicos endereçados a estes países. Neste passo, o documento Estratégias para a Educação 2010-2020 configura-se como um elemento chave, pois trata-se de uma tentativa do Banco em estabelecer-se como o Ministério Mundial da Educação (LEHER, 1999), dado o seu caráter

oniabrangente. Conquanto, nos limitaremos por ora a apresentar e destacar aquilo que julgamos serem os principais pontos do documento, principalmente como o par governabilidade-segurança têm como objetivo estratégico a conformação dos filhos da classe trabalhadora antes mesmo de sua inserção no mundo do trabalho.

A nova estratégia do Banco Mundial concluída em fevereiro de 2011 definirá e moldará o trabalho do Banco Mundial no decênio 2010-2020. Em janeiro de 2010 a Comissão sobre Eficácia do Desenvolvimento (CODE) do BM definiu para a nova estratégia “um maior enfoque na aprendizagem e competências, fortalecimento de instituições e sistemas educacionais, mensuração de resultado e impacto” (WORLD BANK, 2010, p.01).

Após os apontamentos preliminares da CODE, o Banco Mundial iniciou uma série de consultas (presenciais e *on-line*) aos países parceiros, buscando “insumos, comentários e *feedback* dos interessados sobre o conteúdo de uma nova estratégia de educação” (WORLD BANK, 2010, p. 01). As perguntas para a discussão desta primeira etapa de consulta foram:

Quais são os três (3) maiores desafios no setor da educação nos próximos 10 anos?

Quais são os principais obstáculos que impedem superar esses desafios?

Para ser mais eficaz, o que o Banco Mundial deveria mudar na forma em que atualmente trabalha no setor da educação?

Qual deveria ser o papel do Banco Mundial nos países em que deseja fortalecer as respectivas instituições e sistemas educacionais?

Qual a melhor forma de o Banco Mundial apoiar a produção e divulgação de evidências sobre questões educacionais?

A Nota de Conceitos ressalta a importância da educação para o crescimento de longo prazo, boa governança e capacidade dos adultos de educar crianças saudáveis e felizes. O senhor (*a senhora*) concorda com esta ênfase?

O senhor (*a senhora*) teria outras sugestões ou comentários? (WORLD BANK, 2010, p.p 03/04).

No Brasil a consulta aconteceu em Aracaju/Sergipe, durante a Reunião do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Os apontamentos desta consulta estão presentes no documento intitulado Summary Rio Brazil (2010). Nesta reunião a equipe do Banco Mundial foi convidada a participar e organizar uma sessão sobre a nova estratégia para a educação. Tendo como representantes a economista Barbara Bruns e a especialista em educação Madalena dos Santos.

A equipe do Banco fez uma breve apresentação abarcando três pontos: As razões para a revisão periódica das estratégias voltadas ao setor educacional do Banco; Avaliação do progresso global em educação na última década; e os novos desafios para os sistemas de educação colocada pelo contexto global atual, projetando novas tendências. O quadro abaixo apresenta os participantes do CONSED.

▣ QUADRO 01 – Reunião da apresentação das Estratégias 2010-2020 no Brasil

Vera Araújo	Secretaria Adjunta da Educação do Mato Grosso
Yvelisa Arco-Verde	Secretaria de Educação do Paraná e Presidente do CONSED
Maria do Socorro F. Andrade	Chefe gabinete Alagoas
Rogério Auto Teófilo	Secretário de Educação de Alagoas
Maria Nilene Bodega da Costa	Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul
Osvaldo Barreto Filho	Secretário de Educação da Bahia
Lrany Freire Bento	EOAP/SEDUC
Maria Nilena Bodega de Costa	Secretaria de Educação MS
Marli Cahulla	Secretaria de Educação de Rondônia
Vera Capucho	Representante da Secretaria de Educação de Pernambuco
Maria Izolda Cela de Arruda Coelho	Secretaria de Educação do Ceará
Maria Correa da Silva	Secretaria de Educação do Acre
Yara Maria da Colias	PNRGE/ASPLAN
Sonia da Costa	Coordenadora de Certificação MEC
Mariada Silva	Secretaria de Educação MS
Huguette Theodore da Silva	ASSESSOR SEE/SP
Leila de Fátima Pavaneli	Representante da Secretaria de Educação do DF
Amélia de O.G. Santos	PNRGE/ASPLAN
Francis Quinha de S. Parma	PNRGE/ASPLAN
Valeria de Souza	Coordenadora da CENP
Jori Bosco Delfino	
Alayde Digiovanni	SEED
Acácia M. Feitosa Daniel	DED
Terezinha Fernandes	Representante da Secretaria de Educação da Paraíba
Jose Fernandes de Lima	Secretário de Educação de Sergipe – <u>ANFITRIÃO</u>
Paulo Ricardo Javier Reenat	
Jesus Jezez	DED/SEPRD

Maria da Graça Larensatto	Coordenadora da EJA
Nercia Maria Lemos	
Célia Tanafire Machado	Diretora de Educação Brasília
Sonia Madi	CENPEC
Anolrade Menezes	PNRGE/ASPLAN
Jose Ricardo Millar Sartini	Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
Givaldo O. Amorir	ASPLAN
Leila de Fatima Pavanelli Martens	Leila de Fatima Pavanelli Martens
Mércia Maria Pimentel Lemos	Subsecretaria de Planejamento e Projetos do Espírito Santo
Paulo Ricardo Rezende	Subsecretario de Educação do Rio Grande do Sul
Eliane Santano	CEE/SE
Isabel Cristina Santoro	
Jose Ricardo Sartini	Secretário Educação do Rio de Janeiro
Maria Izabel L. Silva	
Ina Reveria Souza	
Weida Maria Stabile	Assessora – SEE/SP

Fonte: Sumary Rio Brazil, 2010³²

Segundo o Banco Mundial “houve um forte consenso em todo o grupo (secretários e participantes do CONSED) sobre as prioridades para o Brasil” (WORLD BANK, 2010, p. 01). Dentre os aspectos consensuados destacam-se: a qualidade do sistema público continua extremamente baixa, sendo que o Banco Mundial configura-se como um parceiro que poderia realmente ajudar o Brasil neste aspecto; Foco na aprendizagem dos alunos; Expansão do Ensino Médio focalizando o ensino de competências necessárias ao mercado de trabalho; Desenvolver estratégias para melhorar a eficácia do professor em sala de aula. Neste ponto a presidente do CONSED Yvelisa Arco-Verde “gostaria de fazer um pedido formal ao Banco Mundial para os estudos e

³²Disponível: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEMENT0hieving0World0Class0.pdf?sequence=1>>, Acesso em: 14 out. 2014.

assistência técnica para reformar a formação de professores” (WORLD BANK, 2010, p.01);

Além da consulta junto ao CONSED, houve uma reunião em separado com o Secretário do Ministério da Educação Henrique Paim (2010) onde lhe foi perguntado o que ele acreditava serem os desafios mais estratégicos e importantes para a educação no Brasil. Os desafios apontados por Paim foram: “Desenvolvimento da primeira infância; a qualidade da educação básica; a qualidade e relevância do ensino secundário e as TIC, banda larga e computadores em sala de aula” (WORLD BANK, 2010, p.03).

As conclusões finais do *Summary Rio Brazil* (2010) apontam que a nova postura por parte do Banco Mundial foi muito apreciada pelos participantes e que estes demonstraram “grande interesse em participar de futuras reuniões/sessões de informação da equipe do Banco em uma série de questões adicionais, incluindo: como obter financiamento de projetos” (WORLD BANK, 2010, p.05).

2.4 Análise do documento *Estratégias para a Educação 2010-2020*

O documento intitulado: *As Estratégias para a Educação 2020* está dividido em quatro partes: Análise Racional; Estratégia do Banco Mundial na educação: objetivo e quadro para a nova estratégia – aprendizagem para todos; Lições anteriores de Trabalho do Grupo Banco Mundial na Educação; e Alavancas de Execução para a Nova Estratégia.

2.4.1 Parte I: Análise racional

A primeira intitulada Análise Racional subdivide-se em duas seções: Desenvolvimentos recentes: mais escolaridade, menos aprendizado e Porque uma nova estratégia de educação?

A racionalidade da análise procura evidenciar os benefícios que a educação pode propiciar, uma vez que:

[...] as pessoas são a verdadeira riqueza das nações e a educação permite a elas viver uma vida mais saudável, feliz e produtiva. Existe um amplo consenso, apoiado por resultados da pesquisa, que a educação aumenta a capacidade das pessoas para tomar decisões informadas, sustentar a vida, adotar novas tecnologias, ser melhores pais, lidar com choques, e ser cidadãos responsáveis e administradores eficazes do ambiente natural (WORLD BANK, 2011, p. 01).

Os resultados de pesquisa apontados na citação referem-se à Comissão de Crescimento e Desenvolvimento (2008) que reuniu 19 líderes mundiais e cientistas acadêmicos. Este workshop analisou as “evidências sobre os fatores que facilitam o crescimento econômico [e] contou com 300 ilustres acadêmicos” (WORLD BANK, 2011, p. 01).

Mais escolaridade e Menos educação faz menção ao acesso escolar e a conclusão do ensino fundamental. O que por sua vez faz aumentar a pressão pelo Ensino Médio e superior, principalmente nas

[...] novas estrelas econômicas, tais como Brasil, Rússia, Índia e China (os BRICs), incluindo países de renda baixa, são mais conscientes que uma educação secundária e terciária são críticas ao desenvolvimento de uma força de trabalho habilidosa, produtiva e flexível e a criação e aplicação de ideias e tecnologias que contribuem

para o crescimento econômico (RODRIGUES, 2008 apud WORLD BANK, 2011, p. 04).

Contudo mais escolaridade – segundo o documento – não garante mais aprendizado, o que ocorre é seu inverso, ou seja, *menos aprendizado*. Tal constatação é feita com base nos resultados das avaliações regionais e internacionais, tais como as Tendências em Matemática e Estudo Internacional de Ciência (TMEIC), o Programa de Avaliação Internacional de Estudante (PAIE) e os testes do Consórcio da África Austral e Oriental para o Monitoramento da Qualidade da Educação (CAAOME). Estes testes ‘comprovaram’ que nos países onde o acesso à educação escolarizada foi ampliado a ‘qualidade’ da educação não acompanhou o mesmo ritmo.

Uma observação que o documento traz além do menos aprendizado notado nas avaliações, trata da evasão escolar. Após o acesso muitos jovens

[...] estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, habilidades ou competências necessárias para se adaptar a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada. Como resultado, eles vão precisar de reparação, de segunda oportunidade e programas de capacitação profissional para preencher essas lacunas (WORLD BANK, 2011, p. 05).

Estes são os motivos alegados pelas Estratégias para afirmar que mais escolaridade é menos aprendizado. Diante deste quadro de mudanças econômicas, demográficas e tecnológicas os “sistemas de ensino devem se adaptar a essas mudanças para que eles [os países] possam produzir força de trabalho ágil e cidadãos qualificados e

informados neste ambiente” (WORLD BANK, 2011, p. 06). Após a crise de 2008 o Banco Mundial reorganizou-se para responder as mudanças em curso. Expandindo seus escritórios e realocando pessoal em diversos países; apoiando metas de desenvolvimento, incorporando abordagens baseadas em desempenhos, assistência técnica e financeira; criação de um departamento focado no financiamento de instituições privadas de ensino.

De acordo com a publicação *Direções Pós-crises* (2010) a prioridade chave do Banco Mundial passa a ser “os pobres e vulneráveis, criando oportunidades para o crescimento, promovendo a ação coletiva e fortalecendo a governabilidade” (WORLD BANK, 2011, p. 08).

2.4.2 Parte II: Estratégia do Banco Mundial para a educação: objetivo e quadro para a nova estratégia – aprendizagem para todos

A segunda parte intitulada de *Estratégia do Banco Mundial na Educação - Objetivo e Quadro para a Nova Estratégia: Aprendizagem para Todos*, subdivide-se em quatro seções: Definindo “Sistema Educacional”; Prioridades da Estratégia de Educação Nova; Construindo uma Base de Conhecimento de alta qualidade para as reformas da educação e A aplicação da Estratégia: Exemplos.

A nova estratégia tem como foco a questão da 'aprendizagem para todos'. Ao longo do documento a questão do acesso vem sido debatida como importante, mas insuficiente. A ênfase na aprendizagem apontada pelo Banco Mundial tem como argumentação que a redução da pobreza, o crescimento econômico, a produtividade e capacidade de

absorver novas tecnologias estão intimamente ligadas à questão da aprendizagem. *O para todos* refere-se aos Objetivos do Milênio (ODM)³³ e a meta de garantir o acesso e educação de qualidade.

Esta nova estratégia parte da premissa “que as pessoas aprendem ao longo da vida” (WORLD BANK, 2011, p. 09). E para aprender ao longo da vida é preciso e necessário o foco na aprendizagem das crianças e jovens. O Banco Mundial afirma que este aprender não se resume a apenas leitura, escrita e matemática, envolve:

[...] habilidades sociais, de comunicação, trabalho em equipe, raciocínio crítico para resolver problemas, são valores inestimáveis para as pessoas funcionarem bem em suas comunidades e no trabalho (WORLD BANK, 2011, p.09)

Neste passo o desafio do Banco Mundial é a consolidação de conhecimentos básicos e habilidades adicionais para “promover o emprego e o empreendedorismo” (WORLD BANK, 2011, p.10).

Na seção que trata sobre as Prioridades da Estratégia da Educação Nova, são elencadas como prioridades: o fortalecimento dos sistemas educacionais; a construção de uma base de conhecimento de alta qualidade para a reforma da educação; e aplicação estratégica. O termo *Sistema Educacional* na perspectiva do Banco Mundial:

[...] abrange todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso dos serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacionais e locais, os

³³ Objetivos do Milênio (ODM): Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio – ODM, que no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/> Acesso em: 09 julho de 2014.

participantes incluem instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações sem fins lucrativos e com fins lucrativos (WORLD BANK, 2011, p.11)

A prioridade 01 pretende *Fortalecer os Sistemas de Ensino* por meio de três instrumentos: “maior autonomia ao nível local; reforças as relações de prestação de contas; sistemas de avaliação eficazes” (WORLD BANK, 2011, p. 14).

A concepção ‘ampliada’ procurar abarcar dois caminhos, quais sejam, encaminhar ao setor privado, sobretudo as Organizações Não Governamentais (ONGs), a responsabilidade de dotar de competências e habilidades (técnicas e a adicionais) os jovens que evadiram da escola; e estimular a “competição por recursos (por exemplo, através do uso de incentivos de desempenho ou vales), pode gerar forte motivação para melhorar a prestação de serviços” (WORLD BANK, 2011, p.11). Estas são as medidas apresentadas para o fortalecimento dos sistemas de ensino.

A prioridade 02 *Construindo uma Base de Conhecimento de alta qualidade para as reformas da educação* pretende incluir estatísticas para comparar os desempenhos dos sistemas de ensino. Tais medidas são “essenciais para o planejamento e monitoramento dos progressos” (WORLD BANK, 2011, p. 16). Esta base apoia-se nos dados que coletam e registram os dados de inscrição e outras informações das escolas, nas pesquisas de amostras domiciliares e nos sistemas de avaliações internacionais. O cruzamento destes dados pode fornecer elementos sobre a má aplicação de recursos públicos e melhorar a eficiência em sua aplicação, e desenvolver novos indicadores

para o desempenho e qualidade dos sistemas de ensino mediante a comparação com os resultados dos sistemas de ensino de outros países.

A Aplicação Estratégica abarca 04 áreas: Estados frágeis, setor privado, igualdade de gênero e sistemas de ensino e mercado de trabalho.

Os Estados frágeis são definidos por estarem passando por alguma dificuldade de ordem econômica ou catastrófica, como o caso do Haiti. Em tal contexto as Organizações Não Governamentais pode auxiliar o governo a manter o sistema de ensino funcionado.

A igualdade de gênero é uma das bandeiras do Banco Mundial, visando oportunizar intervenções onde a disparidade de gênero é muito grande. A educação permite às mulheres acesso mais qualificado ao mercado de trabalho, evita a gravidez precoce, serem melhores mães e adaptar-se as oscilações econômicas.

A estratégia que visa ligar os sistemas de ensino ao mercado de trabalho tem como perspectiva dotar os jovens com conhecimentos e habilidades em sua escolarização, de modo a prepará-los para “competir efetivamente no mercado de trabalho” (WORLD BANK, 2011, p.21). De acordo com a visão ‘ampliada’ sobre o que é sistema educacional na perspectiva do Banco Mundial, cabe aos parceiros, ONGs e demais setores interessados na educação contribuir para a formação dos jovens que evadiram da escola.

2.4.3 Parte III. Lições anteriores de trabalho em grupo do Banco Mundial na educação

A terceira parte Lições Anteriores de Trabalho em Grupo Do Banco Mundial na Educação subdivide-se em quatro partes: As

Estratégias Passadas do Grupo Banco Mundial; Uma Breve História do Grupo Banco Financeiro para a Educação; As Contribuições para a Base de Conhecimento da Educação; e Diferenciando Prioridades de Acordo com a Necessidade e a Capacidade.

Nesta seção é esboçado um breve histórico de atuação do BM na educação e uma revisão dos trabalhos anteriores, desde as Estratégias de 2000, sua atualização em 2005 e as Estratégias para a Educação 2020.

O Banco Mundial aprovou o seu primeiro projeto de educação – a construção de escolas secundárias na Tunísia – em setembro de 1962. Desde então é cada vez maior o interesse do Banco pela educação em nível mundial.

A estratégia de 2000 tinha como incumbência garantir que todos: completassem uma educação básica de qualidade adequada, adquirisse competências de base - literatura, matemática, raciocínio e social, assim como trabalho em equipe - e tivesse mais oportunidades de aprender competências avançadas ao longo da vida em uma variedade de configurações de pós-educação básica (WORLD BANK, 2011, p. 22).

Em 2005 o BM redefiniu sua *Estratégia*, adotando o compromisso *Educação Para Todos*. Tal redefinição substituiu a ênfase da educação básica procurando abarcar todo o sistema educacional, da primeira infância ao ensino superior.

Neste passo, a nova *Estratégia para Educação 2020* tem como elemento central a *Aprendizagem para Todos*. Esta nova estratégia enfatiza:

[...] a importância de alinhar arranjos de governança, financiamento, incentivos, os

mecanismos de responsabilização e ferramentas de gestão com metas educacionais nacionais. Ela também reconhece que o termo “instituições educacionais” aplica-se a oportunidades de aprendizagem oferecidas por organizações fora do setor das administrações e instituições de ensino formal (WORLD BANK, 2011, p.23).

A nova estratégia pretende também agrupar os países em três grupos: países em situações de fragilidade, países de baixa renda e países de renda média. O primeiro é caracterizado por vivenciarem situações de conflitos armados ou que estão passando por catástrofes naturais. Nestes países o BM pretende garantir minimamente o sistema de ensino; garantir respostas emergenciais; e a reconstrução do sistema educacional. Os países de renda baixa o desafio é: Ampliar a oferta de alta qualidade da educação básica; garantir suporte técnico e financeiro; Garantir a qualidade do ensino; e intervir em prol da qualidade no ensino superior e em programas de treinamento.

Os países de renda média têm como desafio principal “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho[...] respondendo assim à crescente demanda por programas flexíveis de competências” (WORLD BANK, 2011, p.30); Ter quadros políticos que garantam a qualidade dos serviços educacionais prestados; sistemas de ensino mais eficientes; igualdade de oportunidades de aprendizagem; no ensino superior fornecer uma força de trabalho com as habilidades relevantes e gerar inovações que impulsionem o progresso econômico.

2.4.4 Parte IV: Alavancas de execução para a nova estratégia

A quarta parte intitulada Alavancas de Execução para a Nova Estratégia, divide-se em cinco partes: Geração e Troca de Conhecimento; Apoio Técnico e Financeiro; Parcerias estratégicas; Desempenho, resultados e impactos: Indicadores de resultados; e Preparando para a Ação. São três as alavancas da nova estratégia, quais sejam: Abordagem de sistemas Avaliações de aprendizagem, e Pesquisas.

A abordagem de sistemas tem como objetivo gerar relatórios que diagnosticam os pontos fortes (melhores práticas) e fracos dos sistemas educacionais de diversos países. O foco destes relatórios são os professores e os estudantes. Sobre os professores os relatórios têm a intenção de disseminar as “práticas de sucesso e de falhas” (WORLD BANK, 2011, p. 31). Desse modo os países terão subsídios em matéria de “recrutamento de professores, seleção, treinamento, avaliação, incentivos para o desempenho profissional” (WORLD BANK, 2011, p.31). Aos estudantes os processos de avaliação – na concepção do BM – permitem compreender o nível de aprendizagem atingido e a estipulação de metas.

A segunda alavanca são as avaliações de aprendizagem. Neste sentido os esforços do BM concentram-se em “auxiliar os países na definição de uma estrutura para a coleta de dados, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de resultados, de monitoramento e avaliação para elevar a eficácia dos investimentos nacionais e internacionais” (WORLD BANK, 2011, p.31). Além do incentivo interno, o BM incentivará a participação dos países em avaliações internacionais.

A pesquisa configura-se como a terceira alavanca das estratégias, e segundo as perspectivas do BM podem ajudar a revelar as “escolhas estratégicas para os investimentos e avaliar o impacto dessas escolhas feitas” (WORLD BANK, 2011, p.32). Contribuindo ainda para o preenchimento de lacunas e a troca de conhecimentos para as soluções de possíveis problemas.

O Banco Mundial propõe-se a apoiar técnica e financeiramente os países, desde que estes atendam três princípios: estipulação de metas de aprendizagem; mensuração de resultados e implementação das TICs (WORLD BANK, 2011). Por fim o BM pretende estimular a criação de novos currículos alinhados a exames avaliativos e aos vestibulares, citando o Chile como exemplo, principalmente por seus resultados obtidos nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

3. O ENSINO MÉDIO

A partir da década de 1990 o Ensino Médio passa a receber maior atenção por parte do Ministério da Educação (MEC)³⁴, da sociedade civil³⁵ e dos organismos multilaterais³⁶. Contudo, é somente a partir dos anos 2000 que efetivamente o Ensino Médio passa ter maior respaldo legal, haja vista a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê no artigo 208, inciso I que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos, devendo ser ofertada inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria.³⁷ Frente a este contexto algumas questões tornam-se pertinentes, quais sejam, porquê o Ensino Médio passa a receber maior atenção, seja do governo, sociedade civil e organismos multilaterais? Quais os projetos que disputam o Ensino Médio? E finalmente, frente estas disputas como se dá a redação final dos documentos que norteiam esta modalidade de ensino no país? Estas questões são fundamentais para compreender o que é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

³⁴Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Art. 4º, inciso II prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, o que em conformidade com o Art. 35º desta mesma lei, passa reconhecê-lo como etapa final da educação básica. E na década de 2000, mais precisamente em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 que amplia a educação básica obrigatória até o Ensino Médio.

³⁵ Por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica e de qualidade, bem como as discussões realizadas no antigo GT do Ensino Médio da ANPED. No campo do capital, temos como exemplo o movimento Amigos da Escola, organizado pela Rede Globo.

³⁶*Estratégias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial* (1996).

³⁷Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Acesso em: 13 jan. de 2015.

Para realizar o intento colocado anteriormente, é preciso, ainda que de modo bastante sintético, compreender historicamente – neste caso, por meio das publicações legais - como se deu o processo de escolarização para os filhos da classe trabalhadora. Este é o objetivo da primeira parte desta seção; Na segunda e terceira parte objetiva-se - por meio da análise documental – compreender as relações estabelecidas entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, bem como qual a formação e perfil profissional estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012); A quarta parte desta seção divide-se em duas seções, a primeira objetivamos compreender o processo que deu origem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) por meio do Parecer CNE/CP 11/2009, ou seja, conhecer os motivos e as justificativas, bem como a concepção de inovação presente no referido Parecer. A segunda seção da quarta parte trata-se de uma análise documental do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Assim como nos demais documentos, nosso foco de análise é compreender o que se entende e quais as relações estabelecidas entre Trabalho Ciência, Tecnologia e Cultura, bem como qual a formação e o perfil profissional almejado; A quinta parte trata-se do esforço teórico em desvelar as categorias analisadas nos documentos mencionados, bem como responder as perguntas que constam nesta introdução.

3.1. O Ensino Médio brasileiro nas políticas educacionais

As transformações no mundo do trabalho a partir das mudanças no padrão de acumulação – do taylorismo-fordismo ao toyotismo – impactaram significativamente a concepção do Ensino Médio para os jovens da classe trabalhadora. Contudo, é importante situar que a raiz da dualidade estrutural - categoria explicativa do Ensino Médio (KUENZER, 2002) - está na contradição entre capital e trabalho, e, portanto, “a origem da fragmentação do trabalho [...] não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valoração do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção” (KUENZER, 2010, p. 862).

Até 1932 as alternativas destinadas à formação de trabalhadores para além do curso primário eram “o curso rural e profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras formas alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial, técnico comercial e técnico agrícola” (KUENZER, 2002, p. 27). No entanto, somente a partir da década de 1930, dada a complexificação da sociedade urbano-industrial e da necessidade de garantir condições para a instauração da economia dirigida para a industrialização que a reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931, consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932) intenta “criar um ensino mais adequado à ‘modernização’ do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das elites” (MORAES, 1992, p.293). Nesta reforma, o ensino secundário foi organizado em duas etapas: fundamental (05 anos) e complementar (02 anos), o primeiro visava uma formação geral básica e o complementar oferecia a cursos propedêuticos articulados ao ensino superior. Apesar disso, o caráter

enciclopédico que marcou a reforma tornava este nível de ensino uma educação destinada às elites.

A Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946) veio a radicalizar o dualismo estrutural³⁸ entre ensino propedêutico e profissional presente na Reforma de 1932, ou seja, um ensino secundário público destinado às elites e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. Destacase nesta reforma os seguintes decretos: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, foi organizado o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial (ROMANELLI, 1978). A partir destes decretos a formação da classe trabalhadora passou a ser complementada também pela iniciativa privada, de modo a atender as “demandas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada” (KUENZER, 2002, p, 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) estruturou o Ensino Médio em

³⁸A dualidade estrutural configura-se como a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio no Brasil, caracterizando-se por criar e estabelecer políticas educacionais diferenciadas, demarcando a trajetória educacional para o exercício de atividades de intelectuais ou de instrumentais, “em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo” (KUENZER, 2002, p. 27).

ginasial (04 anos) e colegial (3 anos). Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). Desse modo, a legislação passou a reconhecer pela primeira vez a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Não obstante, a equivalência entre os cursos não suplanta o dualismo estrutural, pois continuavam a existir dois caminhos distintos de ensino, destinados a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais. (KUENZER, 2002).

Durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985) foi instaurada a Lei nº 5.692/1971, como parte dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)³⁹. Além de propor o estabelecimento de uma única trajetória para o Ensino Médio, a profissionalização compulsória, sob o argumento pautado na inserção brasileira na economia internacional, o que “necessitaria fazer pesados investimentos na formação de técnicos de nível médio, supostamente demandados pelas empresas nacionais⁴⁰,”

Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados

³⁹Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm > Acesso em: 05 maio de 2015.

⁴⁰ Editorial da Revista Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.32 no.116 Campinas jul./set. 2011.

com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971)⁴¹

Entretanto fatores como a não concretização do ‘milagre brasileiro’, a falta de recurso humanos e materiais para implementar efetivamente a política de generalização da profissionalização do 2º grau, foram determinantes para que tal política não passasse do papel. Com o Parecer 76/1975 restabeleceu-se a modalidade de educação geral e posteriormente a Lei nº 7.044/1982 fez ‘retornar’ o dualismo estrutural com “escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantêm-se a equivalência” (KUENZER, 2002, p. 30).

É importante ressaltar que a década de 1980 foi marcada por intensa movimentação e discussão por parte dos trabalhadores em educação, em torno de uma educação numa perspectiva da politécnica e da escola unitária. O Ensino Médio, contava inclusive com um grupo de trabalho (GT) dedicado a este nível de ensino, mantido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd). Apesar de ser extinto

⁴¹Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm > Acesso em: 05 maio de 2015.

o GT sobre o Ensino Médio no início da década de 1990, a discussão em torno de uma educação de

[...] caráter mais democrático, mais amplo e mais crítico (e) o debate⁴² em torno das elaborações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as reformas do Ensino Médio e técnico estabelecidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso intensificaram o processo de discussão sobre o tema e, em consequência, a produção de inúmeras publicações a respeito.⁴³

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, decorrente do processo de reestruturação produtiva do capital é estabelecido um novo modelo de organização e gestão do trabalho, o toyotismo (ANTUNES, 2013). Frente às mudanças em todas as dimensões da vida econômica e social, torna-se imperativo a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, cabendo à educação a formação de um

[...] novo tipo de trabalhador com capacidades e habilidades que o tornem apto a ser incluído no setor de produção cada vez mais competitivo - *ou seja, as transformações no mundo do trabalho demandam* – novas ocupações, novas

⁴²De acordo com FRIGOTTO; CIAVATTA (2011) a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reuniu mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas aos interesses da classe trabalhadora que formaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica e de qualidade. Porém o intenso movimento em torno de uma perspectiva de educação em prol da classe trabalhadora “resultou na derrota, no Congresso Nacional, do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) construído democraticamente por educadores e sociedade civil” (ZIBAS; FERRETTI, 2005, s/p). Apesar da LDBEN “reunificar em uma lei maior os níveis e modalidades da educação no país” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626), é considerado por estes autores como um avanço.

⁴³ Editorial da Revista Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.32 no.116 Campinas jul./set. 2011.

qualificações, novas formas de gestão da produção e do trabalho e, com efeito, um novo tipo de trabalhador, com novas competências e habilidades que o tornariam empregável (GOES, 2011, p. 07).

Contudo, uma consistente formação científico-tecnológica,

[...] se dá para um número cada vez menor de trabalhadores[...] na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados (KUENZER, 2002, p. 32).

E este enorme contingente de trabalhadores e filhos da classe trabalhadora está na mira dos organismos multilaterais, sendo importante destacar, no tocante às reformas educacionais dos anos de 1990, a influência mais agressiva do discurso internacional. Desde o

[...] final da década de 1980, estudos divulgados pelo Banco Mundial vinham focalizando nosso Ensino Médio e técnico, divulgando dados detalhados quanto à relação ‘custo/benefício’ referente aos investimentos na área, bem como severas críticas à estrutura e funcionamento daqueles cursos, com sugestões bastante específicas no tocante ao redirecionamento dos gastos públicos (ZIBAS; FERRETTI, 2005, s/p).

Posteriormente a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que prevê em seu Art. 4º, inciso II, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, o que em conformidade com o Art. 35º desta mesma lei, passa a reconhecê-lo como etapa final da educação básica, aumentando substancialmente os decretos, resoluções, pareceres, leis e programas sob para este nível de ensino sob a “influência de múltiplos atores, num

processo complexo e controvertido de definições de políticas e estratégias” (KRAWCZYK, 2014, p. 25). Neste contexto de discussão, debates e construções destas políticas, o conflito entre as classes em defesa de seus interesses têm provocado a produção de documentos inspirados em interesse antagônicos e distintos marcos teóricos.

Atualmente a análise dos documentos e programas dirigidos à educação de nível médio tem como um dos exemplos mais candentes o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em outubro de 2009. No plano documental as diretrizes norteadoras do ProEMI são: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura - em consonância com o que define no Art. 5º, inciso VIII das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2010), formam a “base da proposta e do desenvolvimento curricular” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 02), sendo o trabalho apresentado como princípio educativo em sua dimensão ontológica e histórica, o que do ponto de vista conceitual representa um avanço. Contudo, ao mesmo tempo em que se vê o surgimento de propostas curriculares ‘inovadoras’, com a assunção no plano documental de conceitos e categorias históricas da classe trabalhadora, bem como a ampliação da educação básica, observa-se a “reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes” (RAMOS, 2011, p. 772). Dito de outra forma, observa-se que “a disputa conceitual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia travada entre as classes, mais diretamente entre seus intelectuais orgânicos” (RAMOS, 2011, p. 784). E muitas vezes, a adoção de ideias e conceitos historicamente vinculados à luta dos trabalhadores são incorporados nas documentações, mas deixam transparecer alianças com o interesse do capital, como por exemplo, o

estabelecimento de parcerias com o Sistema 'S'⁴⁴, e o empreendedorismo⁴⁵ como solução para o desemprego estrutural.

Diante de interesses distintos, e até mesmo diametralmente opostos, nos debruçaremos sobre os documentos mais relevantes e que estão em vigor para o Ensino Médio, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - 2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2012. Objetiva-se com a análise dos citados documentos obter mais elementos para compreender o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), principalmente as articulações entre seus eixos norteadores e a formação/perfil profissional presentes nos documentos voltados a este nível de ensino. Acreditamos que após analisar estes documentos teremos mais subsídios para analisar e compreender o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

⁴⁴O Sistema S é o nome dado ao conjunto formado pelas seguintes instituições: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC - Serviço Social do Comércio; SESI - Serviço Social da Indústria; SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; SEST - Serviço Social de Transporte SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

⁴⁵A formação para o empreendedorismo consta nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador como parte do currículo. Neste sentido, a penetração do ideário empreendedorista na educação consiste na reificação, coisificação da própria educação apresentada como produto que tem vida própria – ajustando o – papel social da escola aos interesses imediatos do mercado e faz, no dizer de MÉSZÁROS (2005), com que os interesses do capital sejam internalizados como os únicos e possíveis. (COAN, 2011, p 455 e 460).

3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - 2000

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM/2000) tem o papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores e as escolas na busca de metodologias e abordagens novas, sem ter o caráter de obrigatoriedade. A concepção curricular presente neste documento fundamenta-se na ideia de estabelecer competências básicas para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, mediante a contextualização, interdisciplinaridade e incentivo do raciocínio e da capacidade de continuar a aprender (PCNEM, 2000). De acordo com os PCNEM o currículo deve estruturar-se em três áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As novas tecnologias⁴⁶, bem como as transformações no mundo do trabalho levaram os PCNEM a definir e etapa final da educação básica como 'O novo Ensino Médio'. Argumenta o referido documento que nas décadas de 1960 e 1970, levando em consideração o desenvolvimento industrial brasileiro, o Ensino Médio tinha por finalidade a formação de especialistas capazes de operar as máquinas e a formação de dirigentes da produção. Na década de 1990 o desafio posto para o Ensino Médio estava atrelado ao volume de informações decorrentes das novas tecnologias, e, portanto, a formação dos cidadãos

⁴⁶Terceira revolução técnico-industrial e revolução informática são os termos utilizados pelo PCNEM/2000 para redefinir o papel da escola com a incorporação das novas tecnologias

passou a exigir novos parâmetros, não se tratando apenas de “acumular conhecimentos” (PCNEM, 2000, p. 05). Diante dos novos desafios a formação deste estudante do *novo Ensino Médio* tem como alvo principal a “aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (PCNEM, 2000, p. 05).

Em consonância com o Art. 22^{o47} e o Art. 35^{o48}, inciso II da Lei nº 9.394/96, os PCNEM reiteram que o Ensino Médio deve preparar para a cidadania, prosseguimento dos estudos e preparação básica e geral para o trabalho. E essa preparação básica e geral estabelece as seguintes competências: capacidade de abstração, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar alternativas para a resolução dos problemas, capacidade de trabalhar em equipe, disposição para procurar e aceitar críticas, disposição para o risco, comunicação e capacidade de aprender continuamente (PCNEM, 2000). Deste perfil profissional almejado espera-se formar indivíduos que consigam adaptar-se constantemente às exigências do processo produtivo, uma vez que “a velocidade do progresso científico-tecnológico [...] torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização

⁴⁷O Art. 22º estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN, Lei nº 9.394/96, p. 29).

⁴⁸O Art. 35º, inciso II estabelece que o Ensino Médio tenha entre suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDBEN, Lei nº 9.394/96, p. 33).

contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, 2000, p. 13). Daí decorre a ideia da capacidade de continuar aprendendo dentro do *slogan* da UNESCO da capacidade de aprender ao longo da vida ou ainda da aprendizagem ao longo da vida.

Na seção que aborda 'A reforma curricular e a organização do Ensino Médio' são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta quatro premissas da UNESCO (1996) como eixos estruturantes da educação, quais sejam: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver e Aprender a ser. O primeiro refere-se à oferta de uma educação básica que possibilite as bases para continuar aprendendo ao longo da vida; o segundo item alude à importância de desenvolver habilidades e aptidões que possibilitem o enfrentamento dos desafios colocados pelas rápidas mudanças provocadas pelas tecnologias; o terceiro ponto ressalta a importância de viver juntos e de administrar conflitos e, por fim, o Aprender a ser aponta que a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa e de sua autonomia, para que seja “dono do seu próprio destino” (PCNEM, 2000, p. 16).

O currículo mediante as incorporações apontadas anteriormente servirá como:

instrumentação da cidadania democrática, [*que*] deve contemplar conteúdos e de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (PCNEM, 2000, p. 15).

É importante ressaltar que os PCNEM ao se fundamentar na perspectiva de aprender ao longo da vida – e como veremos adiante esta

também é uma das bases do ProEMI, explicitamente colocada no Parecer CNE/CP 11/2009 que aprovou a proposta do Ensino Médio Inovador – apoia-se numa ideia difundida em larga escala por uma série de documentos voltados à educação pelas organizações multilaterais, especialmente a UNESCO e também, mais recentemente, pelo Banco Mundial

Rodrigues (2014) aponta que a educação ao longo da vida surge nas publicações da UNESCO em meados da década de 1960 e que tal ideia assume na virada do século XXI como crítica – e ao mesmo tempo como solução – para a ineficiência dos sistemas educacionais “frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho conjugadas à pseudoconstatação da provisoriedade dos conhecimentos e anacronismo dos currículos” (RODRIGUES, 2014, p. 205).

Frente a este contexto de 'currículos anacrônicos' e 'inadequação do Estado', onde o mais importante é corrigir continuamente “seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas malsucedidas” (RODRIGUES, 2014, p. 237), uma das competências básicas mais pontuadas nos PCNEM refere-se à capacidade para resolução de problemas como preparação básica para o trabalho, ou seja, uma “educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas⁴⁹ concretos na produção de bens ou na gestão e prestação, é preparação básica para o trabalho” (PCNEM, 2000, p. 17).

⁴⁹Nas três áreas do conhecimento a solução de problemas ganha relevada importância. Em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o uso da informática como meio de informação e comunicação é visto como uma importante ferramenta na resolução de problemas no conjunto das atividades profissionais; Na área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias assinala que

As tecnologias nesta “nova sociedade” (PCNEM, 2000, p.11), ganham destacada importância nos PCNEM. Na seção intitulada *O papel da educação na sociedade tecnológica* é reafirmado que diante da ‘revolução tecnológica’ novas exigências são colocadas e a educação passa a

[...] coincidir com o que se espera na esfera da produção[...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento do desenvolvimento social (PCNEM, 2000, p. 11).

Portanto, uma educação de qualidade é atender as mudanças ocorridas na sociedade, tanto em função das novas exigências do processo produtivo, que demandariam maior nível de escolaridade, quanto em função do acelerado desenvolvimento tecnológico. Ou seja, uma educação de qualidade está necessariamente coadunada com as exigências desta sociedade (PCNEM, 2000).

Diferentemente dos PCNEM (2000) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – documento que nos debruçaremos na próxima seção - são uma exigência constitucional, conforme o disposto no art. 22 e no art. 210 da Constituição Federal de 1988, onde:

Compete privativamente à União legislar sobre:
(...) diretrizes e bases da educação nacional; (...)
Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação

compreender os princípios científicos nas tecnologias tem por finalidade a resolução de problemas em situações reais ou simuladas; E por fim, na área Ciências Humanas e suas Tecnologias, esta área do conhecimento deverá ser capaz de gerar respostas adequadas a problemas atuais, a resolver problemas diante de novas situações. (PCNEM, 2000).

básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica. Normas estas que orientam e norteiam o planejamento curricular das escolas e seus conteúdos mínimos com vistas a assegurar a formação básica para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio.

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2012

A Resolução CNE/CEB 2/2012, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a serem observadas, conforme estabelece o Art. 1º, na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada, que devem ser pensadas como um todo integrado, de modo a garantir conhecimentos e saberes comuns e atender as especificidades e características regionais.

O referencial legal e conceitual, presentes no Título II – *Organização curricular e formas de oferta*, capítulo I – *Organização curricular*, define no Art. 5º, inciso VIII que o Ensino Médio em todas suas formas de oferta, baseia-se em: “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 02).

Esta integração, conforme aponta a resolução, define Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, da seguinte forma:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 02).

Os requisitos para a formação profissional dos estudantes do Ensino Médio presentes na Resolução estão dispostos no Art. 4º, incisos I, II e IV; Art. 5º, incisos VI e VIII; Art. 12º, incisos I – A e III – B; Art. 14º, inciso VI – A, B e C; Art. 16º, inciso VII.

A formação profissional presente na Resolução pode ser desdobrada em duas partes. A primeira diz respeito ao caráter formativo geral do Ensino Médio, preconizando o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho; ter acesso à educação tecnológica básica e dominar os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios.

A segunda parte corresponde à formação profissional integrada ao Ensino Médio, neste caso a carga horária mínima do Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passa a ter 3.200 (três mil e duzentas) horas; 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; e 1.400 (mil e quatrocentas) horas na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2012).

Outro ponto importante a ser ressaltado é o perfil de trabalhador almejado nas Diretrizes. A compreensão dos requisitos comportamentais/atitudinais é importante para avançarmos na compreensão do tipo de trabalhador presente nas Diretrizes. Um dos aspectos mais recorrentes é a capacidade para continuar aprendendo. O desenvolvimento desta destreza permitiria, conforme dispõe o Art. 4º, inciso II, a capacidade “de adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 01).

Conforme dispõem os Artigos 5º, incisos III e IV e 13º, incisos IV e V, o princípio nacional norteador são os direitos humanos, tendo a sustentabilidade como meta universal permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012). Procura-se assim estimular “para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela

incorporação da solidariedade” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 07).

Desse modo, as Diretrizes reconhecem que é preciso a formação para o trabalho e para a capacidade de continuar aprendendo para melhorar as chances de adaptabilidade dos indivíduos frente às mudanças no mundo do trabalho. E ao mesmo tempo estimula-se o humanismo, a solidariedade, a sustentabilidade e os direitos humanos que, juntamente com a Cultura, correspondem a valores éticos, morais, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

3.4 Processo de aprovação do Programa Ensino Médio Inovador: Parecer CNE/CP 11/2009

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas ideias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma ideia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas ideias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta (PARECER 11/2009, p. 07. **Destaques no original**)⁵⁰

⁵⁰Discurso proferido pela Professora Maria do Pilar, Secretária de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica durante a abertura da Audiência Pública Nacional, expressando o sentido dessa proposta para o Ensino Médio Inovador (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 07).

Esta seção busca recuperar o processo que antecedeu o lançamento do Programa Ensino Médio Inovador em 2009. Nas linhas que seguem constam os argumentos que levaram a aprovação do programa, bem como é somente no parecer – conforme consta na epígrafe que inicia esta seção - que aparece o entendimento acerca do que é inovação, ou seja, o que se entende por inovação num programa que carrega o nome de inovador. Além disso, o Parecer, assim como o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) expressam - seja por meio dos conceitos e categorias utilizadas, pelo entendimento acerca das relações estabelecidas entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, pela concepção de mundo e pelo perfil profissional almejado – um processo de continuidade e alinhamento em relação aos documentos nacionais expostos anteriormente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) o Ensino Médio é definido como a etapa final da Educação Básica, como o término de um período de escolarização de caráter geral. De acordo com o Artigo 22 esta etapa da educação tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, de modo que este tenha uma formação comum para o exercício da cidadania, para a continuidade dos estudos e para inserção no mundo do trabalho.

Historicamente o Ensino Médio teve seus objetivos e finalidades menos tracejadas do que a Educação Fundamental e o Ensino Superior, principalmente no que toca as legislações educacionais. Contudo a partir LDB (Lei 9394/96) o Ensino Médio

passa a ter diretrizes e finalidades mais delineadas (artigos 35 e 36)⁵¹. Ainda que a universalização do Ensino Médio não seja uma realidade é inegável a sua expansão. Dentre os motivos elencados no documento que contribuem para a não efetivação da universalização do Ensino

⁵¹Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#) § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; § 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 ago. 2014

Médio - principalmente entre os jovens de 15 a 17 anos - são: falta de definição identitária do Ensino Médio, dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, inadequação das propostas pedagógicas em relação às realidades diferenciadas (qualidade docente) e inserção precoce no mercado de trabalho. Diante deste cenário destacam-se duas frentes: a permanência dos estudantes na escola e a qualidade da educação. Frente este contexto, uma das alternativas ofertadas aos jovens filhos da classe trabalhadora é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A comissão que aprovou a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio (ProEMI) foi composta por Francisco Aparecido Cordão (relator), Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos (membros). Por meio do ofício MEC nº 18, de 11 de fevereiro de 2009, foi:

[...] solicitada ao CNE a apreciação da matéria, em regime de urgência, como programa experimental, nos termos do artigo 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB). A proposta do MEC fora apresentada verbalmente pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, do mês de fevereiro do corrente ano, ocasião na qual entregou versão preliminar da proposta, a qual foi, de imediato, debatida pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica com os técnicos da Secretaria de Educação Básica do MEC, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e da Coordenação Geral do Ensino Médio (PARECER CNE/CP 11/2009).

A comissão julgou a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação da experiência curricular inovadora do Ensino Médio como

sendo de “alta relevância pelo CNE e, em particular, pela CEB, que constituiu Comissão Especial para sua apreciação” (PARECER CNE/CP11/2009, 2009. p.07). Além disso, considerou a alta relevância da proposta decorrente daquilo que os pareceristas denominaram de “vivo interesse da sociedade pela matéria - *mediu-se tal interesse* - com base nas 5.030 citações no Google” (PARECER CNE/CP11/2009, p. 07).

O ‘vivo interesse da sociedade’ deu-se também porque o ProEMI tocou em

[...] pontos sensíveis que aguardavam novos encaminhamentos e soluções, pois o Ensino Médio apresenta deficiências crônicas que vêm sendo desnudadas de forma contundente, pelos últimos resultados do SAEB, do ENEM e da PISA” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 07).

Outro ponto que visa corroborar o discurso da ampla aceitação da sociedade civil deu-se na Audiência Pública Nacional convocada realizada em:

1º de junho, no Auditório “Professor Anísio Teixeira”, Plenário do Conselho Nacional de Educação, em Brasília, a qual contou com a participação de mais de uma centena de pessoas, apresentando 28 intervenções propositivas, revelando claramente o alto interesse que a proposta despertou nos educadores brasileiros (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 08).

O parecer aponta dois pontos da proposta que tiverem manifestações favoráveis: quais sejam: à integração curricular baseada na perspectiva de *articulação interdisciplinar*, 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; e a ampliação da carga horária.

O parecer assinala que o Ensino Médio tem por objetivo

[...] mais do que a simples preparação para ingresso na Educação Superior. A LDB, como vimos, destaca essa possibilidade como uma das finalidades do Ensino Médio. Aponta para outras: preparação básica para o trabalho e a cidadania, não apenas para continuar estudos, mas para continuar aprendendo, de sorte que tenha flexibilidade tanto para se adaptar a novas condições de ocupação quanto à necessidade de contínuos aperfeiçoamentos posteriores; que ao aprender, aprenda a aprender, para continuar aprendendo e se atualize frente às novas condições profissionais, e se aprimore como pessoa, com autonomia intelectual, pensamento crítico e comportamento ético; que compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e que tenha condições de articular continuamente teoria e prática, no estudo de cada disciplina (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 10).

Na medida em que o Ensino Médio tem por objetivo o estímulo a *contínuos aperfeiçoamentos* e ao *aprender a aprender*, o acesso ao ensino superior não chega a ser um problema, pois o

[...] acesso àquele nível educacional pelos alunos da escola pública, atualmente [é] possibilitado aos de menor renda, em parte, pelo PROUNI e, em parte, pelo FIES, assim como pelo aumento de vagas propiciadas pelo REUNI e pelo aumento de Instituições Federais de Educação Superior, inclusive mais interiorizadas e descentralizadas pelo país (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 10).

A nova organização curricular do Ensino Médio deve atender, na perspectiva do Parecer, a diversidade de:

[...] interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica “grade” de

componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo o trabalho como princípio educativo (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14).

Neste passo, a escola precisa “ter um significado para esta geração que aí está – crianças, jovens e também aquelas pessoas que não conseguiram estudar em idade própria – de forma que seja prazerosa para seus alunos” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14). O Parecer conclui afirmando que é preciso induzir a construção e prática de um “currículo diversificado, flexível e criativo, e a implantação de escolas concebidas e aparelhadas para tornar eficaz, pedagógica e socialmente, o Ensino Médio” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 22).

3.5 Análise do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador

Nesta seção procuramos analisar o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador. Objetivamos compreender o entendimento dado às categorias Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, consideradas no próprio documento como as diretrizes norteadoras do programa.

O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Integrando uma das 30 ações do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) lançado em abril de 2007 no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Dentre os objetivos expressos no ProEMI destaca-se o apoio e o fortalecimento de:

[...] propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular (BRASIL, MEC, 2009).

O documento orientador ProEMI de 09/2009 está dividido em 13 seções que desdobradas apresentam 32 tópicos. Ao longo do documento são indicados os aspectos organizacionais do programa, a instrumentalização das instituições proponentes, a elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas, os planos de metas e os processos de acompanhamento e avaliação. O ProEMI neste sentido se coloca como apoio técnico e financeiro, cabendo as instituições proponentes desenvolverem projetos que visem o aprimoramento de propostas

curriculares para o Ensino Médio. Com tal proposta espera-se que tais projetos possam “disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (PROEMI, 2009, p. 03). Cabe ressaltar que o ProEMI amplia o tempo do estudante na escola, passando de 4h para 7h a jornada escolar.

3.5.1 Dimensões, pressupostos e proposições para um currículo inovador

Um currículo inovador, flexível, que atenda as demandas de cada escola e que tenha como eixos norteadores o Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, é uma das estratégias para tornar o Ensino Médio mais atraente aos jovens. Para tanto, propõem-se que as unidades escolares organizem o percurso formativo de acordo com a legislação vigente, bem como as diretrizes curriculares estaduais e as orientações metodológicas do ProEMI. Neste sentido 21 pontos indicativos são apresentados, entre estes destacamos:

- Problematização como instrumento de incentivo à pesquisa; Superação da memorização; Valorização da leitura; Ética para o exercício da cidadania; Articulação entre teoria e prática; Incorporação de novas tecnologias; Integração com o mundo do trabalho por meio de estágios; Interdisciplinaridade; Participação da família; Iniciativas empreendedoras; Estímulo à participação social dos jovens como agentes da transformação (PROEMI, 2009).

O Ensino Médio Inovador pretende reverter os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica por meio de uma nova organização curricular, onde seja possível a articulação interdisciplinar

para o desenvolvimento do conhecimento, dos saberes e das competências. Outro fator em destaque faz menção ao compromisso político e a competência técnica dos professores, o respeito às diversidades e a formulação de um Projeto Político Pedagógico consistente. Onde se estimule a participação e a 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 (PROEMI, 2009, p. 07).

O trabalho é entendido como prática social, no sentido de transformar bens e serviços necessários à existência humana. A concepção de trabalho é apresentada como princípio educativo, sendo que este possibilita compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica. O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio “não é o mesmo que fazer uma educação profissionalizante” – sendo que – “essa participação tem que ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral” (PROEMI, 2009, p. 07). Assim sendo, Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura configuram-se como eixos norteadores na “busca pela compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (PROEMI, 2009, p. 07).

Segundo o documento, o trabalho é entendido:

[...] como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o

desenvolvimento e a apropriação social destes conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e da ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (PROEMI, 2009, p.07).

O trabalho é um princípio educativo no Ensino Médio porque o “processo social de produção coloca exigências específicas para a educação” (PROEMI, 2009, p.7) - de modo que os indivíduos participem diretamente no trabalho socialmente produtivo. No entanto, o documento procura diferenciar o trabalho socialmente produtivo do ensino profissionalizante e que somente “atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício das profissões” (PROEMI, 2009, p.07).

Associadas a esta concepção de trabalho encontra-se a concepção de Ciência e Tecnologia como “conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (PROEMI, 2009, p.07). O quarto eixo norteador, a Cultura, é apresentado como diferentes formas de criação cultural da sociedade, valores, normas, condutas, obras, bem como pela ética, estética e hábitos.

A efetivação deste currículo “inovador”, bem como a garantia das condições materiais e financeiras cabe a União e aos Estados, de acordo com a constituição federal e a LDB 9394/96. Neste passo, o ProEMI estabelece um referencial de tratamento e indica as condições básicas na orientação dos projetos escolares, quais sejam:

- Carga horária mínima de 3.000 horas; Foco na leitura; Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros; Atividades artísticas; Oferta de atividades optativas; Estímulo a atividade docente em dedicação integral à escola; Projeto Político Pedagógico participativo e organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência ao novo ENEM.

Para aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador as instituições proponentes devem elaborar o Plano de Ações Pedagógicas (PAP) e apresentá-lo (s) às Secretarias Estaduais de Educação para a obtenção de financiamentos que permitam implementá-los. Os PAPs devem observar dois pressupostos básicos: fortalecimento da gestão escolar e propostas curriculares inovadoras.

O órgão financiador será o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e ocorrerá pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo que a coordenação geral do programa será de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, por meio da diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/DCOCEB. (PROEMI, 2009).

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) lançado em 2009 (documento de abril e Setembro) foi reeditado com algumas alterações em 2011, 2013 e 2014. A alteração mais visível entre o primeiro e o último documento diz respeito ao Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Na primeira versão em abril de 2009 não havia menção ao ENEM. Na versão de setembro do mesmo

ano o ENEM era citado e na última versão focava o redesenho curricular nas áreas do conhecimento e a exigência de participação no ENEM.

3.6 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e as Categorias Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura

Na seção anterior procuramos revelar o documento tal qual este se apresenta. Limitamo-nos a apresentá-lo estruturalmente, divulgando seu entendimento sobre suas diretrizes norteadoras, as fontes de financiamento e alguns aspectos de sua organização curricular. Sob o pressuposto de atender às exigências da sociedade contemporânea o ProEMI contribui para homogeneizar a sociedade, ou seja, apresentá-la como um conjunto de pessoas e instituições que caminham na mesma direção, com os mesmos objetivos. Este é um artifício de grande utilidade para elidir a categoria Lutas de classes.

O documento orientador define o Ensino Médio como

[...] meio de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção **no seu próprio processo histórico**, e às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação dos seus estudos (PROEMI, 2009, p. 04, sem grifos no original).

E esta inserção cidadã, conforme preceituam os documentos do ProEMI em consonância com os PCNEM (2000), aponta que a sociedade contemporânea exige dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, as seguintes competências, quais sejam: capacidade de abstração, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar alternativas

para a resolução dos problemas, capacidade de trabalhar em equipe, disposição para procurar e aceitar críticas, disposição para o risco, comunicação e capacidade de aprender continuamente. (PCNEM, 2000). Deste perfil profissional almejado espera-se formar indivíduos que consigam adaptar-se constantemente às exigências do processo produtivo, uma vez que “a velocidade do progresso científico-tecnológico [...] torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, 2000, p. 13). Daí decorre a ideia da capacidade de continuar aprendendo.

As diretrizes norteadoras do ProEMI nos fornecem mais elementos para compreender a plasmação societal operada no documento, bem como, nos leva a desconfiar da bricolagem de conceitos pertencentes à classe trabalhadora com novos horizontes.

3.6.1 A Categoria Trabalho

O documento orientador do ProEMI apresenta o trabalho como princípio educativo e, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), o conceituam “na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (DCNEM, 2012, p. 02). Ainda que do ponto de vista conceitual isto represente um avanço, sinalizando que há intelectuais orgânicos comprometidos com o trabalho na estrutura Estatal, a conceituação da categoria trabalho é apresentada no ProEMI de maneira insuficiente e confusa, descolada da história e das classes sociais. O

trabalho no ProEMI é sinônimo de emprego, exercício de profissões ou inserção no mundo produtivo. Neste sentido é preciso compreender, ainda que resumidamente, o que é a categoria trabalho no pensamento Marxiano, para em seguida desvelar ‘os novos horizontes’ postulados no ProEMI.

Para confrontar a concepção de trabalho do ProEMI, nos apoiamos na tradição marxista e na dupla dimensão da categoria trabalho, quais sejam: ontológica e histórica. Neste ponto recorreremos a LUCÁKS (1979) quando este afirma que em Marx existe uma ontologia do ser social, ou seja, que existem determinações concretas, reais, que são peculiares dos seres humanos vivendo em sociedade.

Por ser o trabalho uma atividade teleológica, “o homem em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntaria e conscientemente, com base num plano” (MANACORDA, 2010, p.66), o trabalho constitui-se assim no reino da liberdade. Contudo, para compreender o trabalho – e neste sentido aparecem as relações entre os homens, bem como a dimensão histórica do trabalho - precisa-se levar em consideração o modo de produção capitalista, onde de acordo com Marx “o homem não domina, mas é dominado, não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera (classe, etc.) e vive, em suma, no reino da necessidade, mas não ainda no reino da liberdade” (MARX, s/d).

No modo de produção capitalista o trabalho é atividade criadora de valor, o trabalhador precisa vender sua força de trabalho ao capitalista, estabelecer uma relação empregatícia em troca de um salário. Essa relação no capitalismo apresenta ao menos duas características que

são a exploração e a alienação. A primeira se configura pela extração de mais-valia, ou seja,

[...] nessa relação entre capital (proprietários dos meios de produção) e trabalho (meros possuidores de força de trabalho), o trabalhador é despojado do produto de seu trabalho excedente (mais-valia), isso caracteriza uma relação de exploração: a apropriação privada pelo capital, da mais-valia produzida pelo trabalhador (MONTAÑO, DURIGHETTO, 2011, p. 79).

Enquanto a segunda – alienação – se configura por ser uma relação do trabalhador com aquilo que este produz, bem como com o ato de produção, o que torna o homem estranho a si, aos outros homens e ao ambiente onde vive, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos Marx aborda esta questão da seguinte maneira:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2010, p.80).

O estranhamento é outra característica deste trabalho historicamente determinado. Neste sentido Marx coloca que “a efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer” (MARX, 2010, p. 80), ou seja, o trabalhador produz objetos, fixa trabalho em objetos, é a objetivação do trabalho. No entanto essa objetivação, essa efetivação do trabalho não

pertence ao trabalhador, pelo contrário, é o trabalhador que pertence ao objeto. Assim sendo, o estranhamento apresenta um duplo sentido que nos mostra a servidão do trabalhador ao objeto:

[...] primeiro porque ele recebe um objeto de trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistências. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como sujeito físico. O auge desta servidão é que somente como trabalhador ele pode se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador (MARX, 2010, p.82).

O sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações demonstram como as mediações de primeira ordem foram subsumidas pelas mediações de segunda ordem. Basicamente as mediações de primeira ordem têm por finalidade preservar as “funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 2013, p. 21). Sua principal característica é o intercâmbio e interação Homem x natureza, “dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho” (ANTUNES, 2013, p. 22). Um exemplo que explicita bem o que queremos dizer afirma que “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2011 p.211). Ou seja,

[...] diferentemente da natureza, para sua reprodução, o ser social passou a desenvolver uma atividade orientada por finalidades (e não naturalmente) racionalmente estabelecidas. Essa atividade criadora teleologicamente orientada (quer dizer pré-idealizada na consciência) é o que Lucáks chama de trabalho (Montaño, Duriguetto, 2011, p. 79).

Contudo, as mediações de segunda ordem – característica do modo de produção capitalista – onde, “os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido” (ANTUNES, 2013, p. 21), que atua como uma força totalizante, ‘oferece’ aos seres humanos duas escolhas: ajustar-se ou perecer.

Neste processo o valor de troca relega o valor de uso a um segundo plano. Embora no modo de produção capitalista as mercadorias tenham um valor de uso, algo que “satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenha do estômago ou da fantasia” (MARX, 2011, p. 57), tais mercadorias são produzidas com vistas a troca, a finalidade essencial é o valor de troca, e neste processo as necessidades humanas são subordinadas à reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Diante da cisão operada e da subordinação do valor de uso ao valor de troca, uma das tendências do capitalismo atual é aquilo que Mézszáros (2008) denomina *taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias*. Esta tendência acentua-se desde a década de 1970, como uma estratégia diante da crise e da estagnação do crescimento. A *tendência* apontada por Mézszáros reduz a vida útil das mercadorias, e, deste processo, decorrem duas nefastas consequências: “a destruição e/ou precarização[...] da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente” (ANTUNES, 2013, p. 28).

Estes são alguns aspectos levantados sobre a categoria trabalho que servem para confrontarmos com a perspectiva adotada pelo documento orientador do ProEMI. Esta explanação sobre o trabalho é

necessário para demonstrar que o documento não historiciza o trabalho e elide as categorias classes sociais, luta de classes, alienação, expropriação, estranhamento, etc. Ou seja, “a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral” (PROEMI, 2009, p. 07). Fundamentos estes que, se não transformados, nos levarão a barbárie, “se tivermos sorte” (NETTO, 2013).

3.6.2 A categoria Ciência

O documento orientador do ProEMI enfatiza que se busca uma escola alinhada aos avanços científicos e tecnológicos, e isso pressupõe “a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos químicos, biológicos e sociais” (PROEMI, 2009, p. 04). Neste passo, a escola é o “meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos construídos pela humanidade”. (PROEMI, 2009, P. 05). Ressalta-se nos documentos orientadores do ProEMI a importância de atividades⁵² que proporcionem a iniciação científica, do incentivo a pesquisa, de desenvolver metodologias de problematização com vistas a desenvolver nos estudantes um ‘espírito inventivo’. (PROEMI, 2009).

De acordo com as DCNEM (2012) a ciência é conceituada

[...] como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e

⁵²Apesar de ter elementos importantes na conceituação exposta anteriormente, bem como o fato de inserir os estudantes em projetos de iniciação científica e do incentivo à pesquisa, o documento não traz elementos concretos que apontem como efetivá-los.

transformação da natureza e da sociedade (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 02).

Via de regra os avanços científicos e tecnológicos são apresentados com uma aura de neutralidade, imbuídos de uma racionalidade técnica. Assim compreendidos, oculta-se que as diferenças e divergências entre as vias do conhecimento burguês e do conhecimento proletário (LÖWY, 2013). Contudo, não se trata de desprezar *as vias do conhecimento burguês*, pois estas podem levar a resultados importantes (LÖWY, 2013), por exemplo, Karl Marx partindo da economia política burguesa e das descobertas científicas de Smith (1723-1790) e Ricardo (1772-1823) superou a visão dos 'sábios' burgueses a partir do ponto de vista do proletariado, tornando visível a historicidade do capitalismo, desvelando do reino das aparências a essência dos fundamentos econômicos (LÖWY, 2013).

Essa diferenciação é importante para compreender que a racionalidade política comprometida com a classe da qual faz parte ou defende, encharca a suposta 'racionalidade técnica'. O que, assim como o exemplo tomado anteriormente remete, não se trata de descartar totalmente *as vias do conhecimento burguês*, mas sim superá-las dialeticamente.

É de suma importância ter em mente o papel que ciência e tecnologia exercem, pois estas “invadem a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais” (KUENZER, 2002, p. 50). Portanto, a forma como se pensa em organizar a cultura, o papel que exercem os intelectuais orgânicos é fundamental tanto para

naturalizar o modo de produção capitalista, quanto para superá-lo, a exemplo de *Para a Crítica da Economia Política* (1853).

Nas próximas seções trataremos de mais elementos que também se aplicam a ciência e também como a relação trabalho e educação serve, no documento analisado, à difusão de uma cultura competitiva-solidária.

3.6.3 A categoria Tecnologia

Embora a tecnologia seja considerada um dos eixos norteadores do ProEMI, sua conceituação é pouco explorada nos documentos orientadores. Quando mencionada a ela destina-se o papel de desenvolver “processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem [...] e ofertar atividades de estudos com a utilização de novas tecnologias de comunicação” (PROEMI, 2009, p. 10). E sua conceituação mais ‘substancial’ aparece associada à ciência como “conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (PROEMI, 2009, p.07).

Conforme assinalado anteriormente a conceituação de tecnologia presente no ProEMI é insuficiente, diferentemente da conceituação e visão exposta nos PCNEM (1999) e DCNEM (2012). E como estes dois últimos documentos são de extrema relevância para o Ensino Médio, pode-se depreender que um programa voltado a este nível de ensino tenha suas bases fixadas nestes documentos normativos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) as tecnologias nesta “nova sociedade” (PCNEM, 2000, p.11), nos

colocam diante de uma ‘revolução tecnológica’, e neste passo, novas exigências são colocadas para a educação que passa a

[...] coincidir com o que se espera na esfera da produção[...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento do desenvolvimento social (PCNEM, 2000, p. 11).

Dessa forma, espera-se formar indivíduos no Ensino Médio que consigam adaptar-se constantemente às exigências do processo produtivo, uma vez que a “velocidade do progresso científico-tecnológico [...] torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, 2000, p. 13).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) a tecnologia

[...] é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 02).

A definição de tecnologia presente nas DCNEM (2012) toca em um ponto fundamental para compreender o papel das tecnologias, qual seja, as relações sociais que a levaram a ser produzida, sem uma perspectiva histórica do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalista, as tecnologias aparentam uma neutralidade que não existe. Ao proceder desta forma é possível compreender que:

[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e de seus produtos (BARRETO, 2012, p. 990).

No capítulo XIII – A maquinaria e a indústria moderna – presente no livro I, V. I d’O Capital é apontado que o objetivo do capital ao empregar a maquinaria:

[...] tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia (MARX, 2011, p. 425).

O emprego da maquinaria na indústria moderna foi determinante para retirar os saberes dos artesões e os *misteres* das corporações de ofício, e assim conseguir superar “a base estreita da manufatura diante a introdução do maquinário e a organização do sistema fabril. A transição para um modo de produção verdadeiramente capitalista torna-se então possível” (HARVEY, 2013, p. 169). Neste ponto as tecnologias e a maneira pela qual foram implementadas demonstram o caráter histórico e de não neutralidade tecnológica.

Ainda de acordo com Filho (2010) é preciso fazer a diferenciação entre tecnologia e artefatos tecnológicos. A primeira é:

[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento humano e dos padrões de comportamento, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999 apud FILHO, 2010, p. 87).

O segundo – artefatos tecnológicos – ainda que sejam resultantes das tecnologias não podem a ela serem confundidos. Caso tal mimetismo ocorra, corre-se o risco de naturalizar e acreditar que as tecnologias (confundidas com os aparatos) são neutras e que o uso que delas se faz determina a sua intenção.

Novaes (2010) também aponta que a tecnologia não é neutra, uma vez que a racionalidade técnica esta impregnada de uma racionalidade política. A título de exemplo podemos citar aquilo que o Banco Mundial denomina como *abordagem de sistemas*. Nesta abordagem as tecnologias prestam a: controlar os gastos do setor público à educação, “para elevar a eficácia dos investimentos nacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 32); controle dos professores através de relatórios sobre seu desempenho, disseminando “práticas de sucesso e de falhas” [*e possibilitando subsídios*] “em matéria de recrutamento de professores, seleção, treinamento, avaliação, incentivos para o desempenho profissional” (WORLD BANK, 2011, p.31); estipulação de metas e mensuração de níveis de aprendizagem dos estudantes.

Novaes (2010) traça um paralelo entre o fetiche da mercadoria e o fetiche da tecnologia. O primeiro foi desvelado por Karl Marx, o segundo foi utilizado por Feenberg (1999) como analogia para compreender que:

[...] da mesma forma que a mercadoria encobre uma relação de classes de uma época histórica determinada, a tecnologia é entendida como um meio para se atingir fins, como a ciência aplicada em equipamentos para aumentar a eficácia na produção de bens e serviços (NOVAES, 2010, p. 75).

A tecnologia passa a ser fetichizada quando se parte do entendimento que esta é neutra e sujeita somente pela sua função, de pura racionalidade técnica (NOVAES, 2010).

Nos PCNEM (2000) o primeiro ponto a ser problematizado é a a-historicidade que envolve as análises sobre as tecnologias. O próprio termo era tecnológica serve para ocultar seu caráter histórico, uma vez que:

[...] todas as sociedades que até agora existiram foram tecnológicas, no sentido de serem dependentes das técnicas produtivas, materiais e ideais, de que dispunham, inclusive a administração e o governo (PINTO, 1970 apud FILHO, 2010, p. 86).

Além disso, o determinismo tecnológico dá o tom nos PCNEM (1999), como algo a ser constantemente perseguido, de modo a contribuir com a adaptação frente ao acelerado variar tecnológico colocado pelo processo produtivo que “torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, 2000, p. 13). Ou seja, o adaptar-se se refere a, junto da preparação para o trabalho simples, ter a conjugação absoluta de

[...] versatilidade, de modo que o operário possa estar sempre disponível a todo o rapidíssimo variar da moderníssima tecnologia; que se torna uma questão de vida ou morte substituir a miserável população versátil, mantida em reserva pela total disponibilidade do homem a todas as exigências de produção (MANACORDA, 2010, p. 73).

Uma das artimanhas do determinismo tecnológico é

[...] a crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais, inscrita no discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral (BARRETO, 2012, p. 990).

O determinismo tecnológico atuando como um deus *ex-machina*, o fetiche das tecnologias e a neutralidade tecnológica são aguçados, por um lado, como um meio de realização de sonhos, pela fascinação que os aparatos tecnológicos despertam, e, por outro lado, de como estes aparentam e aparecem recobertos apenas de uma racionalidade técnica capaz de superar quaisquer que sejam os obstáculos.

Ao analisar a concepção sobre as tecnologias presentes nos documentos orientadores do ProEMI observamos a tentativa de amalgamar a perspectiva do determinismo tecnológico adotada pelos PCNEM (2000) e a perspectiva das tecnologias como construção social presentes nas DCNEM (2012). Adiante abordaremos a questão do amalgamento teórico-conceitual como estratégia para a construção do consenso.

3.6.4 A categoria Cultura

De modo geral, a cultura nos documentos orientadores do ProEMI é definida segundo uma dupla função, quais sejam: a naturalização de uma nova realidade marcada pela instabilidade, onde cada indivíduo é responsável único pelo sucesso ou fracasso, onde a palavra de ordem é adaptação; e ao mesmo tempo incitar a prática de um humanismo cordial. Estes dois elementos que parecem contraditórios

são a síntese do trabalhador de novo tipo e a maneira pela qual procura-se organizar a cultura.

A definição de cultura no ProEMI expressa o duplo sentido anunciado, de um lado a cultura como

[...] conhecimentos e valores característicos de um tempo histórico [...] das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientam o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido (PROEMI, 2009, p. 08).

Embora anuncie os problemas, necessidades e possibilidades que orientam os meios e as relações sociais de produção, as alternativas encontradas fundamentam-se em desenvolver “iniciativas empreendedoras” (PROEMI, 2009, p. 10), e também em:

[...] socializar as pessoas de acordo com os valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade; fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade. (PROEMI, 2009, p.05 e 09).

Em consonância com a concepção exposta anteriormente as DCNEM (2012) ressaltam que os direitos humanos e a sustentabilidade (Artigos 5º, incisos III e IV e 13º, incisos IV e V) devem permear o currículo de modo a promover o respeito aos direitos e à convivência humana. Procura-se assim estimular “para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento

da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 07).

Dito de outra forma, frente a este cenário de insana luta individual procura-se desenvolver um espírito apaziguado, solidário, cordial, que tenha compaixão pela dor alheia e preocupado com a sustentabilidade planetária. Esta concepção de cultura fundamenta-se numa tentativa de coesão social que passe ao largo da luta de classes.

Nos PCNEM (1999) esta dupla função dada à cultura fica mais clara com O novo Ensino Médio. Embora o documento não faça menção à reestruturação produtiva do capital, fica evidente que uma das intenções presentes é jogar por terra ideias como pleno emprego, emprego vitalício, plano de carreira, ou qualquer ideia que proponha estabilidade. Os tempos são outros, marcados pela flexibilidade, incertezas, riscos e inconstância. E, ao mesmo tempo, prega-se, conforme aponta a terceira e quarta premissa da UNESCO, o *Aprender a viver*, que ressalta a importância de viver juntos e de administrar conflitos e *Aprender a ser* que aponta que a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa e de sua autonomia, para que seja “dono do seu próprio destino” (PCNEM, 2000, p. 16).

Basicamente a ideia de aprender ao longo da vida atua numa dupla função, quais sejam: a primeira tem a ver com a ideia de estabelecer a “paz na mente dos homens”, ou seja, ancora-se na ideologia da segurança coletiva (RODRIGUES, 2014). Preocupação esta que data do mesmo período em que Robert McNamara passou a comandar e direcionar as políticas do Banco Mundial – entre 1968 e

1982 - para o setor social em busca de garantir o par governabilidade-segurança.

A segunda função, intimamente amalgamada à primeira, atua como uma tentativa de capturar a subjetividade (ALVES, 2012), visando, acima de tudo,

[...] conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condição de pensar-se como sujeito coletivo, apenas homens massa, na célebre concepção Gramsciana” (RODRIGUES, 2014, p. 236).

Na medida em que a segunda função consiga 'capturar' a subjetividade frente a precarização crescente da vida, que as incertezas em relação ao futuro somadas à “ideologia da imaterialidade do trabalho, da perda de sua centralidade para este mundo dominado pelo efêmero, pelos serviços, pelo sistema, abstrato, demiúrgico, e pela tecnologia” (RODRIGUES, 2014, p. 236), a primeira função é realizada, ou seja, o par governabilidade-segurança para realizar-se depende que os indivíduos internalizem os valores do capital como se estes fossem os seus (MÉSZÁROS, 2011). Desse modo, a educação ao longo da vida é uma tentativa de capturar a subjetividade (ALVES, 2012), ou seja, diante de um mundo em constante mudança e repleto de incertezas, torna-se imperativo ajustar-se e adaptar-se à volatilidade.

Nesta concepção a cultura atua como uma espécie de argamassa, como maneira de difundir hábitos e valores que são pertinentes a sociabilidade proposta pelo capital, e neste sentido, é importante lembrar o lema que fundamenta as ações do atual governo

Dilma Roussef (2011-2014, 2015-), Brasil, Pátria Educadora. Não poderia ser mais apropriado. O Estado educador, ou no caso a Pátria tira o foco do Estado e amplia a margem para os setores da sociedade civil atuando como um

[...] elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (NEVES, 2005, p. 26).

O par governabilidade-segurança depende mais do que nunca para alcançar êxito de um Estado educador. Melhor ainda se tal Estado, como o brasileiro, tiver como lema de governo um *slogan* que, em nossa compreensão, busca garantir pelo consentimento o par assinalado no início deste parágrafo.

4. ALGUNS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL

A concepção de mundo do Banco Mundial, a ideia de Sistema Educacional Ampliado e a construção de uma base de dados em âmbito mundial são elementos chave para compreendermos o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial. Portanto, esta seção focará os três itens acima elencados.

Nas Estratégias para a Educação 2010 – 2020 o mundo está em crise é a solução encontra-se na educação. A crise do mundo não tem nome, origem, muito menos história. Não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação. É a crise, simplesmente. O que fazer diante dela? As receitas chegam a catadupas. Diante da crise a nova estratégia⁵³

[...] foca na aprendizagem por uma razão simples: crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem do conhecimento e das habilidades que as pessoas adquirem[...] são as competências de um trabalhador que determinam sua produtividade e capacidade de adaptação às novas tecnologias e oportunidades (WORLD BANK, 2011, p. 08).

O mundo está em crise e a 'solução' encontra-se – na perspectiva do BM - na educação. Pela perspectiva do capital a crise se deve à sua incontrolável necessidade expansiva, que, para realizar-se, necessita de um Estado que garanta o par governabilidade-segurança (LEHER, 1999). A plena realização dos investimentos necessita de um ambiente estável, com um sistema jurídico estabelecido, com a força de

⁵³A nova estratégia refere-se às Estratégias para a Educação 2010-2020.

trabalho provida das habilidades e competências necessárias. É preciso combater a pobreza para aumentar - e garantir o retorno dos investimentos realizados - a acumulação de riquezas.

O Banco Mundial utiliza-se da categoria ciência para justificar a centralidade da educação para a superação da crise. Não faltam passagens onde “amplos consensos apoiado por resultados de pesquisa [...] realizados por cientistas acadêmicos comprovam as evidências da educação como fator responsável por facilitar o crescimento econômico” (WORLD BANK, 2011, p. 01). Parte destas constatações são *resultados de influentes estudos*, que chegaram a resultados onde, o que *importa não é o tempo que os estudantes passam nas escolas, mas sim o que nelas aprendem*. A régua para medir está aprendizagem encontra-se nas avaliações, nacionais e internacionais (WORLD BANK, 2011 – grifos nossos). As aprendizagens ao serem avaliadas, principalmente no tocante a alfabetização e matemática está associada “com o crescimento de 2% PIB anual per capita” (HANUSHEK e WOESMANN, 2008 apud WORLD BANK, 2011, p. 02).

É por meio de artifícios como estudos influentes, cientistas acadêmicos e crescimento do PIB per capita que o Banco Mundial confere à educação a centralidade, pois, “fortificar a educação é, portanto, um item chave na agenda para o mundo recuperar-se da crise” (WORLD BANK, 2011, p. 03).

O mundo está em crise e os mais afetados por esta crise são os jovens. Portanto é papel do Estado o investimento em educação, pois – segundo o Banco - “a melhor proteção que um governo pode oferecer é a educação, o que torna mais fácil a aquisição de novas habilidades [...] tornando mais fácil encontrar novos empregos” (WORLD BANK, 2011,

p. 01). É por meio da educação que as pessoas aumentam a capacidade de tomar decisões informadas, sustentar a vida, adotar novas tecnologias, serem melhores pais, lidar com choques econômicos, serem cidadãos responsáveis, administradores eficazes do meio ambiente, a lidar com oscilações de renda e capazes de explorar novas oportunidades. (WORLD BANK, 2011).

Mészáros (2008) nos alerta sobre o processo de doutrinação permanente do capital que tem “como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa”. Precisa apenas de uma regulação mais exata em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do pouco a pouco (MÉSZÁROS, 2008, p. 82). Alves (2012) contribui com a ideia de inovações sociometabólicas que visam à captura da subjetividade do trabalhador. É por meio de uma concepção de mundo reformista e anistórica que a educação assume - na documentação do Banco - o papel de redentora da humanidade, ocultando as raízes da crise e ao mesmo tempo atuando como um elemento chave a favor da internalização dos valores suicidas do capital.

O processo de doutrinação permanente e a necessidade expansiva do capital encontra na definição de 'Sistema Educacional Ampliado' do Banco Mundial um importante elemento para pensarmos o alinhamento das políticas educacionais brasileiras e a sua mercantilização de novo tipo⁵⁴. A nova Estratégia redefine o termo sistema educacional

⁵⁴Haja vista o crescente repasse de recursos públicos às instituições privadas, referendados, inclusive, na Meta 12 do PNE (2014-2024) via ProUni (Programa Universidade para Todos), bem como as parcerias estabelecidas com o Sistema

[...] para abranger todas as oportunidades de aprendizagem em uma determinada sociedade, seja dentro ou fora das instituições de ensino formal. Nesta definição, um sistema educacional é composto por todas as partes que estão preocupadas com a prestação, financiamento, regulação e uso de serviços de aprendizagem (WORLD BANK, 2011, p. 11).

A ideia de privatização de novo tipo – aliás, ideia esta reafirmada no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), com relevado destaque para a Meta 12 – fundamentada na ideia de aprendizagens e oportunidades deve incluir – na perspectiva do Banco - uma

[...] gama completa de oportunidades formais e não formais de aprendizagem disponíveis para crianças, jovens e adultos em um determinado país, se eles são fornecidos e/ou financiados por entidades estatais ou não estatais. Este último grupo pode ser indivíduos privados, empresas privadas, organizações comunitárias ou organizações religiosas, entre outros. Um sistema de ensino, portanto, abrange escolas primárias e secundárias, instituições de ensino superior, institutos de formação e outros privados e programas não-formais de aprendizagem, juntamente com seus professores (por exemplo, professores, treinadores e professores universitários), o pessoal não acadêmico e administradores. Embora muitas instituições de ensino são fornecidas ou financiadas pelo Estado, os sistemas de educação de muitos países incluem muitas instituições e programas privados fornecidos ou financiados. Em países populosos como o Brasil, Índia, Indonésia ou Nigéria, por exemplo, o sistema educacional abrange um número incrivelmente grande de estruturas e participantes em todos os níveis da educação,

ligados entre si por relações contratuais e não contratuais para a prestação de serviços educacionais (WORLD BANK, 2011, p. 12).

Ou seja, a redefinição – ou ampliação - do sistema educacional carrega em seu bojo o alargamento do conceito de público, uma vez que:

[...] além dos governos nacionais e locais, incluem-se entre os participantes as instituições de ensino privadas, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações com e sem fins lucrativos. Esta rede maior de interessados não só é crucial para um sistema de educação no sentido mais amplo, assim como são os recursos e a responsabilização que conectá-los (WORLD BANK, 2011, p. 11).

O ponto fundamental desta ampliação é a aproximação ou a conexão das demandas emanadas do mercado e a escola, como esclarece o Banco Mundial ao afirmar que as ligações entre a educação e o mercado de trabalho são o objetivo chave da nova estratégia” (WORLD BANK, 2011), tendo na figura dos “empregadores os principais interessados sobre a definição mais ampla de sistema educacional” (WORLD BANK, 2011, p. 21).

Freitas (2014) afirma que é fato notório o interesse das corporações em buscar força de trabalho barata em bolsões como China, Rússia, Índia e Brasil. Neste sentido, uma das ações do Banco Mundial é a construção de uma base de dados em âmbito mundial. Na medida em que os empregadores são aqueles que têm 'legitimidade' para ditar as competências e habilidades presentes nos currículos (âmbito econômico) e as decisões políticas orientam-se pela perspectiva das 'reformas

necessárias', pelo ajustamento e correção das margens, cria-se um círculo vicioso vocacionado.

Na medida em que o Banco Mundial disponha de uma base de dados em âmbito mundial, duas questões emergem: A primeira esta intrinsecamente relacionada com a divisão internacional do trabalho, pois, ao identificar as habilidades e competências alinhadas aos aspectos políticos e econômicos de determinados países, o capital terá um leque de escolhas 'seguras' para realizar determinados investimentos – o par segurança-governabilidade – com base no agrupamento dos países em três grupos⁵⁵

[...] sejam eles países com situações de fragilidade, países de baixa renda, ou países de renda média. Países em todos os três grupos compartilham muitos desafios comuns (bem como as ambições e metas) que são mais bem abordados através de um conjunto de prioridades transversais para o trabalho do Banco, tais como o aumento da eficiência e eficácia da utilização dos recursos, melhorando a transparência e prestação de contas nos sistemas de ensino, e promover investimentos em oportunidades de aprendizagem de alta qualidade. Ao mesmo tempo, diferenciar os países pelo nível de desenvolvimento econômico e da capacidade institucional ajuda a organizar a troca de conhecimento e debate político, as atribuições de pessoal e treinamento, bem como a identificação e concepção de programas. Dentro destes grupos de países, aprendizagem inter-regionais Sul-Sul podem complementar as trocas de costume regional, permitindo que os países aprendam com outros que enfrentam desafios semelhantes (WORLD BANK, 2011, p. 29).

⁵⁵WORLD BANK, 2011

A partir do momento em que agrupam-se determinados países e o sistema educacional é avaliado de acordo com base econômica, a ideia de vocação passa a assumir contornos de naturalidade. Essa é a segunda questão que emerge ao analisarmos os interesses em construir uma base de dados em âmbito mundial e relacioná-la com a divisão internacional do trabalho.

No que toca à educação de nível médio, o Banco Mundial recomenda que “para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho é preciso orientar o conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local” (SUMÁRIO EXECUTIVO, 2010, p. 07). O ProEMI também envereda pelo caminho vocacional quando estabelece no Plano de Metas, tópico 5 denominado 'Desenvolvimento da participação Juvenil e Apoio ao Estudante Adolescente e Jovem' a promoção de apoio “técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para implantação/implementação de sistema de orientação vocacional e de carreira profissional” (PROEMI, 2009, p. 26).

A ideia de vocação é a maneira pela qual se busca a naturalização, o “confinamento das pessoas envolvidas em funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75). Na medida em que determinados países confinar-se-ão segundo seus aspectos políticos e econômicos, os países avançados científicos e tecnologicamente, ‘naturalmente’ terão a vocação para o desenvolvimento e a comercialização das novas tecnologias, enquanto outros países, como o Brasil, por exemplo, terão ‘naturalmente’ a vocação para a exportação de commodities, ou seja, mercadorias de baixo valor agregado.

Por meio da implementação das tecnologias nos sistemas educacionais o Banco Mundial se dispõe a “auxiliar os países na definição de uma estrutura para a coleta de dados, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de resultados da monitorização e avaliação para elevar a eficácia dos investimentos nacionais e internacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 32).

A questão envolvendo as tecnologias é de suma importância para compreendermos a concepção de mundo do Banco Mundial. No referido documento em análise, a tecnologia é apresentada – assim como a ciência – como algo neutro, desprovida de uma racionalidade política e apresentada apenas pelo ponto de vista de uma suposta racionalidade técnica.

Contudo, nossa apreensão sobre as tecnologias a partir de sua exposição no documento deve ser vista sob um duplo ponto de vista: o primeiro ponto refere-se à urgência em fazer a força de trabalho dominar o uso dos artefatos tecnológicos, tanto pela questão do consumo destas tecnologias, quanto à habilidade para manejá-la nos postos de trabalho; o segundo aspecto está relacionado com o controle, seja fornecendo informações sobre a localização de professores e estudantes, de modo que permita a ‘otimização’, ou seja, um melhor equilíbrio entre oferta e demanda, seja como meio para melhorar os resultados de aprendizagem, e também, para prestação de contas e para o desenvolvimento de indicadores baseados em avaliações via medição de

[...] competências de leitura e matemática dos seus alunos através de sistemas de avaliação nacional [...]e internacionais (por exemplo, o PIRLS, SACMEQ, PISA, TIMSS e testes) e usando o benchmarking para o seu desempenho contra os de outros países. O número de países

participantes do PISA, por exemplo, cresceu de 43% em 2000 para 65% em 2009. No entanto, se a relevância de um sistema educacional para o mundo do trabalho deve ser avaliada com precisão, as medidas atuais de aprendizagem precisará se expandir para além das competências básicas. Em particular as habilidades importantes, tais como resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação, ainda estão notavelmente ausentes avaliações internacionais (WORLD BANK, 2011, p. 17).

As ideias expostas ao longo desta seção partem de uma concepção de mundo onde a ideia de mudança estrutural é excluída a priori, a dimensão de futuro tem como horizonte histórico o ponto de vista do capital (MÉSZÁROS, 2008), cabendo à educação contribuir não apenas sobre a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética, mas também com as chamadas

[...] habilidades sociais, de comunicação, trabalho em equipe, raciocínio crítico para resolver problemas são de valor inestimável para as pessoas funcionarem bem em casa, em suas comunidades e no trabalho. Habilidades técnicas específicas e/ou competências profissionais relacionadas com a ocupação também são importantes para o sucesso no mercado de trabalho (WORLD BANK, 2011, p. 09).

Almeja-se na concepção de mundo presente nas Estratégias a consolidação de “conhecimentos básicos e competências aprendidas na escola, *[de modo a]* equipar esses jovens com habilidades adicionais técnica ou profissional que promovam o emprego e empreendedorismo (WORLD BANK, 2011, p.10). Ou seja, para além das competências necessárias ao desenvolvimento do trabalho simples, busca-se a internalização dos valores do sociometabolismo da barbárie, seja via

ideia de adaptação, de viver com oscilações de renda, lidar com choques econômicos e preparar-se para um mundo cada vez mais sem empregos formais e estabilizados (WORLD BANK, 2011).

Com base na concepção de mundo do Banco Mundial, de suas recomendações para o Ensino Médio ao longo da década de 1990 e 2010, bem como pela análise de documentos oficiais referentes a este nível de ensino produzidos e publicados no Brasil no mesmo período histórico, vamos nos deter mais detalhadamente no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) de modo a compreender como e por quais caminhos a concepção de mundo concepção de mundo do Banco Mundial penetram e se fazem presentes nos documentos orientadores do ProEMI.

4.1 A Materialização das recomendações das políticas do Banco Mundial no Programa Ensino Médio Inovador

Esta seção desdobra-se em três partes, na primeira vamos demonstrar como as recomendações do Banco Mundial – e sua concepção de mundo - materializam-se no Programa Ensino Médio Inovador através da ideia de Sistema Educacional Ampliado. Tal materialização necessita de artimanhas como o amalgamento teórico-conceitual a as auras positivas universais

A segunda parte desta seção aborda a questão do redesenho curricular flexível com ênfase na aprendizagem. Objetivamos demonstrar a influências das inovações sociometabólicas no campo do currículo (ALVES, 2012) e qual, e de onde advém a ideia de aprendizagem.

E, por fim, vamos nos debruçar sobre a ressignificação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) como plano de gerenciamento escolar (LEHER, 2014), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assumindo contornos de obrigatoriedade às escolas aderentes ao ProEMI.

4.2 O amalgamento teórico-conceitual e as auras positivas universais: as estratégias presentes no ProEMI para legitimar a ideia de Sistema Educacional Ampliado.

A seção III focalizou o primeiro documento orientador do ProEMI publicado em 2009. Naquela seção realizamos a caracterização do programa e problematizamos as categorias norteadoras – trabalho, ciência, tecnologia e cultura⁵⁶. O documento de 2009 trouxe conceitos, categorias e ideias que ‘pareciam’ indicar a absorção de bandeiras históricas da classe trabalhadora e sua luta em prol de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. De fato, estes conceitos, categorias e ideias, foram absorvidos pelo documento de uma maneira re-significada. Junta-se a isso uma série de categorias e ideias liberais que, em seu âmago, são teoricamente – e praticamente – incompatíveis com uma série de categorias do campo marxista⁵⁷. Essa é umas das estratégias observadas nos documentos das políticas e programas

⁵⁶No documento orientador de 2014 junto a estas categorias aparecem “os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (PROEMI, 2014, p. 07). Tanto os direitos humanos, quanto a ideia de sustentabilidade socioambiental configuram-se como auras positivas universais e estão em consonância com as recomendações presentes nas Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011). Traremos maiores detalhes na próxima seção.

⁵⁷Não vamos entrar em detalhes, pois, acreditamos ter abordado este assunto em maiores detalhes na seção III.

educacionais brasileiros, ou seja, trata-se de uma artimanha que visa aglutinar – por meio de conceitos, categorias e ideias – o maior campo teórico conceitual possível, de modo à ‘parecer’ que todas as demandas são atendidas.

Outra artimanha presente em todos os documentos orientadores do ProEMI são as ideias que expressam uma aura positiva universal. Assim como o amalgamento conceitual procurar abarcar distintos interesses, as auras positivas universais ancoram-se na possibilidade de haver determinados interesses que são bons para todos, independentemente da classe social da qual os indivíduos fazem parte. Por exemplo, não faltam passagens onde cabe à educação dar conta dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna (PROEMI, 2009); atendendo os diferentes anseios, necessidades e expectativas dos jovens (PROEMI, 2009; 2011) por meio da ampliação do tempo na escola e das mudanças curriculares. Aliás, as mudanças curriculares – a disseminação da cultura de um currículo dinâmico e flexível (2011; 2013; 2014) – ‘dariam’ conta de atender ao mesmo tempo as expectativas dos jovens e atender *as exigências da sociedade contemporânea*.

Sem dúvida que a sociedade contemporânea – as personificações do capital - clama por um currículo dinâmico, flexível, fundamentado nas aprendizagens da leitura, escrita, matemática, manuseio das tecnologias, e, principalmente, aprendizagens comportamentais e atitudinais⁵⁸ que possibilitem e assegurem o par governabilidade-segurança (LEHER, 1999).

⁵⁸ Aprofundaremos esta discussão na próxima seção.

Na medida em que os documentos abraçam todas as demandas, reunindo-as por meio de ideias que elidem as categorias luta de classes, exploração, expropriação, etc., anunciando o prelúdio de um admirável mundo novo, a ideia de parcerias público-privado é legitimada. Um dos critérios para as escolas aderirem ao ProEMI é a “capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes” (PROEMI, 2014, p. 19). E é, justamente por meio destas parcerias que os documentos orientadores postulam a receita para alcançar uma educação de qualidade, ou seja, investindo na formação continuada dos professores e realizando o redesenho curricular via parcerias público-privadas.

O avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político – parte esta cumprida pelo Estado, principalmente com o repasse de verba direto à escola - e da competência técnica dos professores (PROEMI, 2009). Esta 'competência' – ou aperfeiçoamento profissional dos docentes - pode ser alcançada via “contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior” (PROEMI, 2011, p. 20)⁵⁹

O Estado, conforme anunciado em linhas anteriores cumpriu seu compromisso político com a sociedade destinando às escolas os recursos para serem utilizados autonomamente⁶⁰, em busca de satisfazer as exigências da sociedade contemporânea ou os anseios e expectativas dos jovens. O reverso da moeda, por sua vez, imputa as escolas e aos professores a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, uma vez

⁵⁹Consta nos itens financiáveis do ProEMI.

⁶⁰Aprofundaremos a discussão sobre a autonomia na próxima seção.

que, 'dadas as condições' para a promoção da competência técnica - principalmente via contratação de serviços de consultoria e formação continuada – torna-se obrigação alcançar determinados índices em avaliações, como o ENEM e IDEB.

Para a efetivação do redesenho curricular o documento orientador de 2014 salienta a importância em articular o ProEMI “com outros programas, ações e parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas”. (PROEMI, 2014, p. 14), dentre os quais constam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o 'Programa Mais Educação'. Além disso, a articulação com outras instituições no campo curricular deve possibilitar a “gestão compartilhada, a ampliação dos territórios educacionais e a dinamização dos ambientes sócios-culturais existentes na região” (PROEMI, 2011; 2013; 2014).

A dinamização dos ambientes sócios-culturais no entorno escolar via ampliação dos territórios educativos e da gestão compartilhada advém dos documentos do Programa Mais Educação e está intimamente ligado à ideia de Sistema Educacional Ampliado do Banco Mundial. Ainda que o 'Mais Educação' não seja nosso objeto de estudo, faz-se necessário compreender, ainda que brevemente, o tripé assinalado anteriormente. Segundo o documento da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado 'Tendências para a educação integral', que trata basicamente a respeito do Programa Mais Educação, o incentivo para a ampliação dos espaços educativos e do estabelecimento de parcerias

[...] público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da

educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresa (Fundação Itaú Social - CENPEC, 2011, p. 35).

Preconiza o referido documento que a ampliação do tempo do estudante na escola impõe “mediações e compartilhamento entre diversos atores, instituições e territórios de vida, buscando a circulação de saberes e vivências nos espaços educativos” (Fundação Itaú Social - CENPEC, 2011). Parte-se do princípio que as cidades dispõem de infinitas possibilidades educativas, sejam elas formais ou não formais, empresas, associações comunitárias, instituições, ou seja, palavras, Cidades Educadoras⁶¹. Na aparência, o termo 'Cidades ou Pátria Educadora' expressam auras positivas universais, mas a essência é a ideia de Sistema Educacional Ampliado.

Objetivamos demonstrar nesta seção a coadunação entre as recomendações do Banco Mundial e sua concepção de Sistema

⁶¹O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade”. (Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Tendências para a educação integral**. - São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011).

Educacional Ampliado e os movimentos em curso neste sentido no Programa Ensino Médio Inovador e nos documentos oficiais voltados à educação brasileira. O exemplo mais recente deste ideário propalado pelo Banco Mundial é encontrado no documento *Pátria Educadora*, conforme atesta o excerto abaixo:

Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (PÁTRIA EDUCADORA, 2015, p. 05).

Aqui, uma vez mais as auras positivas universais procuram amalgamar a 'sociedade contemporânea' como se fossem um bloco movido pelos mesmos interesses, esta é a maneira pela qual as inovações sociometabólicas do capital (ALVES, 2012) avançam pelas sendas das subjetividades individuais na tentativa constante de capturá-las.

4.3 Redesenho curricular e a circularidade truncadora de horizontes: a ênfase na aprendizagem e na flexibilidade

O Ministério da Educação (MEC) anuncia em todos os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que o objetivo é alcançar a qualidade da educação. Vimos na seção anterior que a receita para alcançar o intento almejado

fundamenta-se na formação continuada dos professores e no redesenho curricular articulados à iniciativa privada. Contudo, mais dois pontos são necessários para aprofundarmos a proposta de redesenho curricular, quais sejam: a ênfase na aprendizagem e a flexibilidade curricular.

A questão curricular - em que pese a mudança terminológica de reestruturação (PROEMI 2009, 2011) para redesenho curricular (PROEMI 2013, 2014) - continua a fundamentar-se nas categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Contudo, um tom mais crítico, com categorias, conceitos e ideias 'próximos' ao campo marxista, vão diluindo-se do documento orientador de 2009 até o mais recente documento lançado em 2014. Termos como uma concepção de escola unitária, trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica, práxis e dialética – por mais que convivessem com termos como pluralidades, diferenças, exclusão, etc., - vão sendo paulatinamente apagados nas edições posteriores ao lançamento do primeiro documento. Desse modo, vamos nos aferrar a concepção curricular do documento de 2014 de modo a demonstrar o afastamento de uma concepção mais crítica, para um alinhamento mais intimista com as postulações do Banco Mundial.

QUADRO 02 - Quadro conceitual dos documentos orientadores do ProEMI – (2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014)

CONCEITOS E CATEGORIAS	PROEMI 2009a	PROEMI 2009b	PROEMI, 2011	PROEMI, 2013	PROEMI, 2014
DUALISMO ESTRUTURAL	X	X	X		
IDENTIDADE UNITÁRIA	X				
DIALETICA	X				
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	X	X		X	X
COMPREENDER O TRABALHO EM SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA	X				
TRABALHO MANUAL E INTELCTUAL	X				
DESIGUALDADE	X	X			
EMANCIPAÇÃO	X				
MEDIAÇÕES 1º e 2º ORDEM	X				
NOÇÃO DE HISTORICIDADE	X	X			
RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO	X	X ⁵⁸			
DIVERSIDADE	X	X	X	X	X
PLURALIDADE				X	X
MULTIPLICIDADE				X	X
IDENTIDADE	X	X	X	X	X
SUSTENTABILIDADE	X	X	X	X	X
CIDADANIA	X	X	X	X	X
COMPORTAMENTO ETICO	X	X	X	X	X
JUVENTUDES					X
SOLIDARIEDADE	X	X	X	X	X
HUMANISMO	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

O ProEMI coloca-se como uma “estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio” (PROEMI, 2014, p. 04), de modo a torná-los dinâmicos e flexíveis para atender as necessidades e expectativas dos estudantes. Para aderirem ao Programa as escolas devem elaborar um Projeto de Redesenho Curricular (PRC). No documento orientador de 2014 as orientações para o redesenho curricular prevê sua estruturação em diferentes “formatos,

tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, grupo de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas” (PROEMI, 2014, p. 06).

A organização do conjunto de ações que compõem o PRC deve contemplar os três macrocampos obrigatórios⁶² e pelo menos mais dois macrocampos de sua escolha. Compreende-se por macrocampo

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (PROEMI, 2014, p. 08).

De modo geral os macrocampos obrigatórios focalizam a leitura, escrita, matemática e manuseio das novas tecnologias, cabendo às escolas escolherem os arranjos entre estes e os demais macrocampos. Prega-se que esta nova organização curricular será “capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens

⁶²Os macrocampos destacados com asteriscos são obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)*; iniciação Científica e Pesquisa*; Leitura e Letramento*; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. (PROEMI, 2014, p. 07).

estudantes, re-significar os saberes e experiências [...] de forma a garantir o direito a aprendizagem” (PROEMI, 2014, p. 09).

Uma das questões que aparecem como novidade no documento de 2014 - juntamente ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos norteadores do currículo - é a inclusão dos direitos humanos como princípio orientador e a sustentabilidade como meta universal (PROEMI, 2013; 2014).

A questão do meio ambiente, sustentabilidade e os direitos humanos enquadram-se na ideia de auras positivas universais, pois na aparência expressam sua cariz coletiva e humana. Esta é uma das contradições dos documentos orientadores do ProEMI e de suas regularidades com o Banco Mundial. Ao mesmo tempo que se prega uma sociedade mais solidária, mais humana que tenha como meta a sustentabilidade universal é preciso preparar os jovens para um mundo do trabalho cada vez mais competitivo. (PROEMI, 2013; 2014).

Na verdade, trata-se de uma falsa contradição, pois, essa é uma das maneiras pelas quais as inovações sociometabólicas atuam através da “[...] inversão mistificadora das relações reais de intercâmbio socio-reprodutivo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). Ou seja, diante da natureza concorrencial, da sociedade fundamentada nas mediações de segunda ordem, do imperativo do tempo, etc., e, portanto, da incontrolabilidade do modo de produção capitalista, tanto a questão dos direitos humanos, quanto uma possível preocupação ambiental não passam de corretivos marginais individuais. Trata-se de 'resolver' os problemas reais da sociedade via um “apelo moral abstrato/individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 88).

A questão da sustentabilidade, meio ambiente, pluralidade, diversidade e multiplicidade estão presentes ao longo dos documentos orientadores e encontra-se mais candente nos macrocampos Ciência e Pesquisa, Produção e Fruição das Artes, Cultural Corporal e Participação Estudantil. No caso deste último macrocampo citado, a participação deve ocorrer no sentido de “construir e/ou fortalecer com a vida [via] comissões de meio ambiente, construir a agenda 21 na escola, grêmios estudantis, dentre outros” (PROEMI, 2014, pp. 13 e 14).

No macrocampo Ciência e Pesquisa busca-se a aproximação “com o modo pela qual a ciência é produzida e socializada [...] em sua interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária [...]” (PROEMI, 2014, p. 10). Ou seja, a ciência aparece revestida de uma aparente racionalidade técnica despida de qualquer racionalidade política, bem como a tecnologia, que neste macrocampo assume uma aura positiva de coletividade e respeito ao planeta.

As exortações planetárias/humanistas é a forma pela qual o capital procura remediar seus

[...] efeitos maléficos, em outras palavras, são ajustes marginais que procuram manter os indivíduos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como reificação) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Na medida em que o currículo escolar reafirma estes pressupostos alienantes - aliás, pressupostos estes que fazem parte da agenda do Banco Mundial desde a década de 1980⁶³ –que não torne inteligível a possibilidade de mudanças estruturais e abrangentes, pelo contrário, age por meio de reformas e pequenas receitas baseadas no pouco a pouco sob o lema do aja localmente e contribua globalmente, contribui para truncar o horizonte temporal dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2008) o que acaba por produzir um círculo vicioso onde o

[...] horizonte temporal truncado dos indivíduos exclui a possibilidade de estabelecerem para si mesmo objetivos transformadores abrangentes e vice-versa, a ausência de determinações transformadoras abrangentes em sua visão condena sua consciência temporal a permanecer trancada no mais estreito horizonte temporal da imediaticidade (MÉSZÁROS, 2008, pp 112 e 113).

A imediaticidade temporal truncada é corroborada com passagens onde a transformação deixa de ser abrangente e incisiva nos aspectos estruturais do modo de produção capitalista para atuar na transformação individual – haja vista a teoria do capital humano – ou, no máximo das comunidades onde vivem os indivíduos. É com base no estímulo à participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades (PROEMI, 2009 p. 10); da contribuição para a compreensão crítica do seu lócus social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou

⁶³Durante a década de 1980 o Banco Mundial passa a financiar projetos para o meio ambiente (FONSECA, 1998).

comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro (PROEMI, 2013 p. 18), do engajamento às questões planetárias, ou ainda pela ideia de educomunicação⁶⁴ e economia solidária⁶⁵, que as transformações sociais abrangentes são substituídas por pequenas transformações individuais.

Outro ponto fundamental para compreender o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial é o currículo fundamentado na aprendizagem. Libâneo (2012) assinala que a ênfase na aprendizagem – esta entendida como a aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida - data da Conferência de Jomtien (1990) e da publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

O artigo 1 - intitulado Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – da referida Declaração atesta que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres

⁶⁴Educomunicação é definida como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (PROEMI, 2013; 2014).

⁶⁵ProEMI 2013; 2014.

humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990).

Libâneo (2012) chama a atenção para a ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Tal constatação é reafirmada nos documentos orientadores do ProEMI o par ensino-aprendizagem aparece apenas uma vez no documento orientador de 2011, e nos documentos posteriores, 2013 e 2014 a ênfase é dada, sobremaneira, na aprendizagem.

A questão da aprendizagem – de acordo com o documento e em total alinhamento com os documentos orientadores do ProEMI – assume as seguintes características:

[...] conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de

solidariedade e participação no cotidiano escolar)
(LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Sob o pressuposto de alcançar a qualidade da educação é reforçada a ênfase sobre o direito à aprendizagem do básico, desse modo, segundo Freitas (2014), por um lado perpetua-se a “exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a contagotas o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção” (FREITAS, 2014, p. 63).

Os setores dominantes entendem que as escolas podem ser convertidas em espaços de educação minimalista, focalizando os arranjos produtivos locais e conformando os arranjos educativos locais (LEHER, 2014). Essa educação minimalista apoia-se, sobretudo, na ideia de orientar os currículos para as habilidades necessárias ao atendimento das demandas locais (WORLD BANK, 2011). Em outras palavras, o currículo deve ter uma base comum – rudimentos do conhecimento e habilidades atitudinais – e uma parte variável que se aproxime das demandas locais, ou seja, pela aproximação e conformação dos arranjos educativos aos arranjos produtivos locais. A brecha - sob a aparência de atender o anseio dos jovens e as demandas da sociedade contemporânea em busca de “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (PROEMI, 2009, p. 04) - é dada pela ideia de parcerias e flexibilidade curricular.

E, por fim, no que toca ao currículo, mais uma observação se faz necessária, a questão da flexibilidade curricular. Conforme salientamos na seção que trata do amalgamento conceitual e das auras positivas universais, a flexibilidade curricular aparenta positividade,

pois se contrapõe à rigidez e à disciplina como se estas fossem a raiz do problema. Nesse sentido, é preciso recorrer as mudanças no mundo do trabalho nos últimos 40 anos, e perceber que é por meio das inovações tecno-organizacionais e das inovações sociometabólicas que o toyotismo procura romper os laços de uma força de trabalho forjada nos preceitos do keynesianismo-fordismo, e, ainda, capturar a subjetividade deste trabalhador (ALVES, 2012).

Harvey (2004) ao conceituar a acumulação flexível assinala que esta é

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos, em regiões até então subdesenvolvidas (...). Ela também envolve um novo movimento(...), de “compressão espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (HARVEY, 2004, p.140).

A versão preliminar do documento Pátria Educadora (2015) é categórica ao reafirmar o pressuposto de um currículo flexível fundamentado no ideário toyotista quando postula que as

[...] práticas cooperativas são, ao mesmo tempo, fins em si mesmas e meios para mudar o ensino. Elas representam requisito de todas as formas superiores de aprendizagem e de produção. O objetivo será promover aquelas práticas superiores de cooperação que dispensam formas rígidas de comando e controle (PÁTRIA EDUCADORA, 2015, p. 25).

Com base neste contexto, afirmamos que um currículo flexível, focado nos rudimentos do conhecimento e nas habilidades atitudinais, voltado ao espontaneísmo como solução para tornar a escola mais 'atraente' aos jovens procura capturar a subjetividade do indivíduo antes mesmo da sua inserção no mundo do trabalho, propalando valores que procuram justificar o sociometabolismo da barbárie, como bem expressa – em claras linhas – o Banco Mundial, quando afirma que a educação é um elemento chave para os indivíduos adaptarem-se, suportarem choques econômicos e a viver com oscilações de renda (WORLD BANK, 2011).

As categorias Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, que juntas formam as diretrizes norteadoras do currículo no Programa Ensino Médio Inovador – fora a 'novidade' dos direitos humanos e da sustentabilidade como metas universais - em consonância com a base teórica que orienta as DCNEM - enfatizam como determinantes para acabar com a evasão e a alcançar uma educação de qualidade o atendimento aos interesses e aspirações dos estudantes. Contudo, tais

interesses e aspirações não são pontuadas em nenhum momento, trata-se de uma retórica esvaziada revestida de auras positivas universais.

É comum observar passagens que delegam a escola uma forma de atuar “que seja prazerosa para seus alunos [*estimulando o*] aprender a aprender” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 10 e 14), o “*Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver e Aprender a ser*” (PCNEM, 2000, p. 16). A ideia é tornar o “currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, MEC, 2009), a fim de contemplar “interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14)⁶⁶.

RAMOS (2011) aponta que há uma ode ao metodologismo e ao cognitivismo, que se manifestam por meio de ideias como

[...] ‘metodologias ativas’, ‘desenvolvimento de competências’ e ‘aprender a aprender’, [*que*] coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente. Este saber, ironicamente, não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora (RAMOS, 2011, p. 783).

⁶⁶Outros fatores que adentram o currículo escolar e contribuem para este deslocamento são temas como a sustentabilidade que aparece nas DCNEM como “meta universal permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012), com vistas a estimular “a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 07). Podemos também citar questões que inundam a escola como a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental) e a Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro). (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2012, 2012, p. 03 e 04).

É esta a nova identidade do Ensino Médio – notadamente o Programa Ensino Médio Inovador - que agrava o dualismo estrutural, delegando aos pobres uma escola do acolhimento social produzindo, reproduzindo e mantendo as desigualdades sociais, tendo como marco a

Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...] sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

A flexibilização curricular e a ênfase na aprendizagem são dois elementos chave para a conformação de um trabalhador de novo tipo. O primeiro termo advém do processo de reestruturação produtiva do capital, o segundo termo – revestido de positividade – afasta-se de uma educação baseada no conhecimento, para uma educação minimalista e preparatória à precariedade, ou como afirma Freitas (2014) a escola ganha nova roupagem, mas a exclusão e subordinação continuam intactas.

QUADRO 03 – Principais alterações nas proposições dos documentos orientadores do ProEMI (2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014)

CURRÍCULO	Adoção das linhas de Ação; Ênfase no eixo: "trabalho, ciência, tecnologia e cultura". Implementação de no mínimo de 20% da carga horária total para atividades optativas e disciplinas eletivas. (2009a)	Mantém o estabelecido no documento orientador de 2009a, no entanto, deixa de estabelecer uma porcentagem a ser destinada dentro da carga horária para atividades optativas (2009b)	Inclusão dos Macrocampos; Ênfase no eixo: "trabalho, ciência, tecnologia e cultura"; Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares. (2011; 2013; 2014). Direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universais (2013; 2014).
TEMPO	Ampliação da carga horária para no mínimo 3 mil horas. (2009a)	Ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, iniciando-se com 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de mais 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. (2009b)	Ampliação da carga horária para no mínimo 3 mil horas, com a opção de ampliar para 5h ou para 7h, conforme a demanda da realidade escolar. (2011; 2013; 2014)
ESTUDANTE	Integração com o mundo do trabalho por meio de estágios; Bolsas de Pesquisa e Extensão; Orientação para Carreira; Apoio à participação em projetos. (2009a)	Além do previsto no documento de 2009a o Programa passou a prever: Apoio à participação e projetos; Realização de estudo em grupos de pesquisa das Universidades; Ações conjuntas com a Secretaria Nacional da Juventude. (2009b)	Reconhecimento da singularidade, demandas e expectativas dos sujeitos (O documento não faz menção a nenhuma ação específica destinada aos jovens). (2011; 2013; 2014)
PROFESSOR	Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço; Organização da Coordenação Pedagógica; Estruturação dos Ambientes de Planejamento Didático. (2009a)	Além do previsto no documento de 2009a o Programa passa a prever: A utilização do Portal do Professor para o desenvolvimento do Programa e para facilitar o intercâmbio dos profissionais envolvidos no ProEMI (2009b)	Passa a apresentar a figura do Professor Articulator, com tempo de dedicação exclusiva e atribuições próprias para coordenar as ações do ProEMI. (2011; 2013; 2014)
METODOLOGIA	Problematizadora como instrumento de incentivo à pesquisa; Criativa; Motivadora; Articuladora entre teoria e prática; Utilizadora de mídias e tecnologias educacionais, como	Ações interdisciplinares; Articulação entre teoria e prática; Integração entre os campos de saberes. (2011)	Além do previsto no documento de 2011 o documento passa a enfatizar a necessidade de ações que promovam a integração curricular (2013; 2014).

	processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem. (2009a; 2009b)		
PARCERIAS E ARTICULAÇÕES	Os documentos 2009a; 2009b previam as parcerias entre o ProEMI junto aos Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S.	Ampliação das parcerias e articulações com outros programas, ações e parcerias institucionais como Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais e o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas. ProEMI 2011, 2013 e 2014	Exemplos de parcerias público-privada: O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos ⁶⁷ .
ENEM	Não constava nenhuma menção ao ENEM no documento orientador de 2009a. No documento orientador 2009b estava prevista a organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.	Os documentos do ProEMI de 2011 e 2013 passaram a destacar a promoção e o estímulo à participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	O documento orientador do ProEMI de 2014 anuncia a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Expandimos o quadro elaborado por JAKIMIU (2014). Dados retirados dos documentos orientadores do ProEMI.

4.4 Notas a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ProEMI

A ressignificação dos Projetos Políticos Pedagógicos como 'plano de gerenciamento escolar' teve início com a aliança entre o governo brasileiro⁶⁷ e o Banco Mundial com a criação do Fundo de Fortalecimento da Escola/Fundescola – focalizando as unidades escolares e não as redes (LEHER, 2014). A partir de então,

⁶⁷OLIVEIRA, et al. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. 2005. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005 127. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>;

[...] os diretores passaram a ser gestores, o léxico da administração invadiu a escola; metas, eficiência, qualidade total, etc. Coerente com esse novo modelo, instauraram: programas de financiamento dirigidos diretamente à escola, como o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, um sistema de avaliação básica referenciado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos/PISA [...] A gestão eficaz, nesse prisma, é aquela comprometida com os resultados e, por isso, é aquela que tem foco na aprendizagem. A dimensão ensino vai sendo apagada e, com ela, o trabalho docente (LEHER, 2014, p. 74).

Um dos itens que nos chamam à atenção é a via de mão dupla entre as ações dos Projetos de Redesenho Curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou seja, o PRC deve estar em consonância com o PPP. Porém, na medida em que a escola adere ao programa – e neste ponto é importante notar como o repasse de verbas é um mecanismo de imputação dos valores e concepções de mundo presentes nos programas – a ideia de um currículo fundamentado nas aprendizagens, de sistema educacional ampliado e das avaliações entram na escola por mais que estas tenham um PPP dentro de uma concepção mais crítica.

Os documentos orientadores de 2013 e 2014 preveem a articulação do PRC com o PPP da escola, e destes com as ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, de modo a poderem articular-se com planos e programas como:

Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e dos programas e políticas desenvolvidos em cada estado (PROEMI, 2013; 2014)

Esta intrincada rede, por um lado reafirma a 'autonomia' escolar na construção do seu PPP, contudo, estes devem estar em consonância com as ações sistêmicas voltadas à educação integral. Em outras palavras, trata-se de uma falsa autonomia, ou, de uma autonomia subordinada revestida sob o invólucro de auras positivas universais. Neste passo, a concepção de autonomia presente no ProEMI está em consonância com a ideia de autonomia do Banco Mundial, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Melhor desempenho e resultados mensuráveis dependem de um equilíbrio cuidadoso entre três instrumentos de política que influenciam o comportamento dos atores locais: (i) maior autonomia ao nível local; (ii) reforçar as relações de prestação de contas, e (iii) sistemas de avaliação eficazes. Gerenciamento baseado na escola (SBM) tem como objetivo capacitar os interessados a nível local através de uma maior autoridade para tomar decisões e financiamentos mais flexíveis, envolvendo professores e administradores escolares como parceiros nos esforços para melhorar a qualidade e a relevância da educação local. Reformas anteriores também têm aumentado a participação dos pais e das comunidades nas escolas, dado que eles têm incentivo para demandar o uso eficiente dos recursos para produzir melhores resultados. Pesquisas ao redor do mundo descobriram que essas políticas mudam a dinâmica dentro das escolas porque os pais se envolvem mais ou por causa da mudança de comportamentos do

professor. Há evidências, além disso, que estes instrumentos têm reduzido as taxas de repetição, fracasso e evasão, embora as evidências sobre os resultados da aprendizagem são mistas, com resultados positivos observados em El Salvador, Nicarágua, México e Quênia e sem efeitos encontrados no Brasil ou Honduras (WORLD BANK, 2011, p. 14).

A ideia de autonomia carrega consigo a concepção de Sistema Educacional Ampliado; o léxico administrativo invade o dia a dia escolar; responsabiliza e culpabiliza professores e estudantes, legitima os sistemas de avaliação como ferramentas para medir os níveis de aprendizagem sob o pressuposto de alcançar a qualidade da educação.

A relação entre as postulações presentes nos documentos orientadores do ProEMI e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exemplo interessante para demonstrar como as políticas de avaliações - exaustivamente recomendadas pelo Banco Mundial para medir a calibragem das aprendizagens – são assumidas pelo Estado brasileiro como legítimas para 'medir' os níveis de aprendizagem. No documento orientador de 2009a não constava nenhuma informação a respeito da participação dos estudantes no ENEM; No documento orientador 2009b estava prevista a organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM; Os documentos de 2011 e 2013 previam a promoção e o estímulo a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o documento orientador do ProEMI de 2014 passou a anunciar a "participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)" (PROEMI, 2014, p. 08).

Paulatinamente a participação no ENEM passa a assumir contornos de obrigatoriedade às escolas aderentes ao ProEMI.

Na medida em que as avaliações passam assumir maior vulto Freitas (2014) levanta oito consequências desta pressão do sistema escolar baseada em resultados, quais sejam: estreitamento curricular; competição entre profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica do território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor e do aluno.

5. RUMO A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE NOVO TIPO?

O objetivo geral desta pesquisa orientou-se por investigar se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial contribui com a formação de um trabalhador de novo tipo.

Deste objetivo duas questões emergem, quais sejam: o ProEMI está alinhado às políticas do Banco Mundial, e, quais os elementos que podem ser considerados novos neste novo tipo de trabalhador?

Nas seções anteriores buscamos responder a primeira questão de nosso objetivo geral, estabelecendo o alinhamento entre as recomendações do Banco Mundial e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e demonstrando como são materializadas tais recomendações, ou seja, quais as artimanhas e estratégias foram e são usadas para a implementação das políticas do Banco Mundial nas políticas e programas educacionais brasileiros.

Para traçar este alinhamento foi preciso conhecer a concepção de mundo presente nos documentos analisados; como é apresentado o mundo do trabalho em tais documentos; quais relações são estabelecidas entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

Por fim – segundo consta em nosso último objetivo específico – buscamos contribuir para o debate sobre a formação de um possível trabalhador de novo tipo em curso a partir destas políticas educacionais. Contudo, o que há de novo no tipo de trabalhador almejado pelo capital? Se as inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas do toyotismo estão sendo efetivadas há quarenta anos, quais os elementos e estratégias que caracterizam o trabalhador de novo tipo? Contudo, para

apontar aquilo o que julgamos novo, é preciso ressaltar os aspectos que se mantêm, assim não incorremos no risco salientado por Netto (2013)⁶⁸.

Marx (2011) aponta que a mercadoria tem um duplo fator, valor de uso e valor de troca. O primeiro fator é caracterizado em seus aspectos qualitativos, trata-se de riqueza material, de trabalho útil produzido por distintos trabalhos, e que é determinado por seu próprio fim. No segundo fator prevalece os aspectos relacionados à quantidade, riqueza é acumulação, o trabalho humano torna-se abstrato, o fim é a troca. Neste processo, o valor de uso serve como veículo à troca.

O valor de troca ao fazer do valor de uso um veículo faz com que: a-) a igualdade dos distintos trabalhos humanos fiquem disfarçados sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores; b-) a medida da força humana de trabalho por meio da duração do dispêndio muscular nervoso toma a forma de quantidade de valores dos produtos do trabalho, e por fim, c-) as relações entre os produtores assume a forma de relação entre coisas, deixa de ser uma relação de homens e os produtos de seus trabalhos (MARX, 2011). Este é o fetichismo da mercadoria, uma vez que tal relação encobre as características sociais do trabalho, tornando-se assim uma relação material entre pessoas e social entre coisas, aquilo que Mészáros (2008) define como sociedade das mercadorias.

Na medida em que é a troca é a finalidade impõe-se a todos a tirania do tempo. Marx (2011) afirma que “o motivo que impele, e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior

⁶⁸NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. São Paulo, Revista Novos Rumos, v. 50, n. 01, 2013, s/p.

expansão do próprio capital, isto é, a maior produção de mais-valia, a maior exploração possível da força de trabalho” (MARX, 2011, p. 384).

A maior expansão do capital e a maior exploração possível do trabalhador se dão pelo imperativo do tempo. Ao analisar a concorrência é perceptível compreender como o tempo do capital é incontrolável. Por exemplo, a partir do processo de mais-valia relativa ocorre a condensação do tempo de trabalho necessário, resultando em: redução de parte da força de trabalho (aumento do desemprego e do exército industrial de reserva); aumenta a quantidade de trabalho dos trabalhadores que permaneceram em seus postos; redução do preço das mercadorias, ou seja, cada inovação nos processos de trabalho joga o preço das mercadorias abaixo do seu valor social médio, o que dá vantagens imediatas aos capitalistas inovadores. Contudo, o capital clama por igualdade, e, logo as inovações que conferiram vantagens a uns, devem ser implementadas por todos, caso contrário corre-se o risco de serem eliminados. Essa lógica é perversa e incontrolável, aflige – de modo mais dramático – tanto os trabalhadores, como as personificações do capital.

Porém, este processo concorrencial incide sobre outros aspectos, quais sejam, na medida em que se tem parte da força de trabalho fora do processo produtivo, aumenta a concorrência entre os trabalhadores – a lei da oferta e da procura – levando a uma queda do preço da força de trabalho. Além disso, na medida em que a mais-valia relativa contribui para baixar o preço das mercadorias e, as inovações científico-tecnológicas avançam para outros processos de produtivos, há um rebaixamento do custo de reprodução da vida do trabalhador, conseqüentemente, cai o preço da sua força de trabalho. Por outro lado,

este processo concorrencial aumenta a acumulação de mercadorias por parte de uma pequena parcela da população, uma vez que os pequenos capitalistas – aqueles que não acompanharam a desenvolvimento científico-tecnológico – sucumbem.

Ademais, a partir do momento em que se produz mais, reduzindo o tempo de trabalho necessário faz-se preciso buscar outros mercados, expandir a rede comunicacional e de transporte, buscar novas matérias primas e novos mercados consumidores, etc. Deste processo, outro ponto merece destaque, pois, na medida em que determinados países desenvolvem máquinas que fazem máquinas, ou seja, detém a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento dos meios de produção, aliado à necessidade expansiva do capital temos a divisão internacional do trabalho.

Mészáros (2008) salienta que as mediações de segunda ordem - “principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho em sua subordinação estrutural ao capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72) se interpõem entre os indivíduos e impõem à humanidade uma forma alienada de mediação. Frente este contexto, onde o imperativo do tempo de compressão do trabalho necessário se impõe à classe trabalhadora, bem como o desemprego e formas de trabalho precárias, esta é e deverá sempre permanecer como uma força de trabalho relutante (MÉSZÁROS, 2008), neste passo, uma das ações das inovações sociometabólicas é justamente agir de modo a transformar esta relutância em parceria (ALVES, 2012) e a precariedade em oportunidade (TURMINA, 2010). Estas são duas das características que definem o trabalhador de novo tipo a partir do processo de reestruturação produtiva do capital.

Tais características são reafirmadas nos documentos do Banco Mundial e nos documentos orientadores do ProEMI. As particularidades são mediadas via Estado, via documentos legais endereçados à educação, que por sua vez estão em consonância com os preceitos do capital, na figura das recomendações do Banco Mundial. A internalização dos valores do sociometabolismo da barbárie passa a ocorrer no processo de escolarização, ou seja, antes mesmo da inserção de boa parte dos estudantes no mundo do trabalho. Esta é uma estratégia de tipo avançada. Enquanto no processo de reestruturação produtiva o ideário toyotista e suas inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas buscava capturar a subjetividade dos trabalhadores no chão de fábrica e através da cooptação dos sindicatos, agora, a escola torna-se o lócus privilegiado de antecipação para um mundo em crise, onde é cada vez mais comum formas de trabalho precarizadas e cada vez menos comum qualquer estabilidade empregatícia.

Chegamos à conclusão que os valores da universalidade – aquilo que Mészáros (2008) define como sociometabolismo da barbárie da sociedade das mercadorias - buscam sua concretização na singularidade dentro da escola, antes mesmo da inserção no mundo do trabalho. Em outras palavras, é por meio das mediações – particularidades – das políticas e programas educacionais brasileiros, notadamente o Programa Ensino Médio Inovador em consonância com as políticas do Banco Mundial que se pretende formar o trabalhador de novo tipo – singularidade.

Desse modo, concluímos que a formação para o trabalho simples e do afrouxamento disciplinar (GRAMSCI, 1978) são mantidas, e que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no que toca à

análise documental, está no rumo da formação de um trabalhador de novo tipo - como estratégia de antecipação para a captura da subjetividade (ALVES, 2012) já no ambiente escolar - para um mundo onde estabilidade, direitos trabalhistas e qualquer horizonte para além do capital são negados aos indivíduos, restando a adaptação e assimilação de valores individualistas, instabilidade e precariedade, revestidos de exortações planetárias/humanitárias sob o invólucro das auras positivas universais.

Contudo, uma ressalva há de ser feita, qual seja: os textos das políticas educacionais não são efetivados como previsto, mecanicamente. Porém, como buscamos demonstrar nesta dissertação, as intencionalidades dos documentos encontram-se na essência destes e não em sua aparência, e, neste sentido, visamos com este trabalho dar mais um passo para tornar o processo consciente (MÉSZÁROS, 2008), e assim, contribuir com os trabalhadores e estudantes das escolas públicas para a construção de uma sociedade qualitativamente distinta da que vivemos hoje.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011;

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013;

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Ed.: Cortez, 2011;

ANTONINI, Vanessa, L. **Banco Mundial e Política Educacional Brasileira: um olhar sobre o Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola (Pde)**. Disponível em: < <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/96274> > Acesso em: 11 out, 2014 às 11h08min.

BARREIROS, Daniel de P. **Atuação da Delegação Brasileira na Formulação do Acordo Internacional de *Bretton Woods* (1942-1944)**, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v28n2/18.pdf> > Acesso em: 15 jan. 2015 às 16h16min;

BARRETO, Raquel G. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente**, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400004&script=sci_arttext > Acesso em: 17 nov. 2014 às 18h26min;

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988;

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 de Dez. De 2014 às 13h57min;

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível

em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf> > Acesso em: 11 nov 2014 às 17h55min;

BRASIL (2000). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf > Acesso em: 10 maio de 2014 às 11h58min;

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001; Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> >** Acesso em: 11 nov 2014 às 17h55min;

BRASIL, MEC (2009). **Parecer CNE/CP 11/2009.** Ministério Da Educação / Conselho Nacional de Educação. Disponível em:< portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman > Acesso em: 14 jan. 2014 às 14h41min.

BRASIL (2009a). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 10 fev. 2013, às 19:09min;

BRASIL (2009b). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 10 dez. 2013, às 19:09min;

BRASIL (2011). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 14 fev. 2014, às 19:09min;

BRASIL (2012) **Resolução CNE/CEB 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. 31 jan 2012, Seção 1, p. 20. Brasília, 2012. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_300_12012.pdf > Acesso em 13 dez. 2014 às 15h00min;

BRASIL (2013). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 17 dez. 2014, às 19:09min;

BRASIL (2013). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014, às 19:09min;

BRASIL (2014). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 06 dez. 2014, às 10:51min;

BRASIL, MEC (2015) **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.** (versão Preliminar).

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Monteiro Guimarães]. – 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012;

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo: Implicações Epistemológicas, Políticas e Práticas.** 01/08/2011 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa

Catarina Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94847/298002.pdf?sequence=1> >, Acesso em: 13 out, 2014 às 09h34min;

CASTRO, Maria H, G. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Disponível em: < <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/51/30> >, Acesso em: 13 out, 2014 às 10h12min.

DEITOS, Roberto, A. **Políticas Públicas e Educação: Aspectos Teórico-Ideológicos e Socioeconômicos.** Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869> > Acesso em: 09 out, 2014 às 12h55min.

DI GIORGI, Cristina, A. **Concepções do Banco Mundial e outros Organismos Internacionais sobre Educação: Problemas e Contradições.** Disponível em:< <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/36> > Acesso em: 11 out, 2014 às 06h22min.

FILHO, Domingos L, L. **A era tecnológica entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx.** 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art06_38e.pdf > Acesso em: 22 maio, 2014 às 11h59min;

EBELING, Richard. **Keynes e a economia keynesiana.** (2011). Disponível em:< <http://www.mises.org.br/ArticlePrint.aspx?id=1049> > Acesso em: 15 fev. 2014 às 16h19min;

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos da política educacional.** In: A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais/ Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Doriedson S. Rodrigues org.. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, 1998. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004 >, Acesso em: 13 out, 2014 às 20h34min.

FREITAS, Luiz C. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais.** IN. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014;

Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Tendências para a educação integral.** - São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011;

GOES, Gloria, M, V. **Fundamentos, Princípios e Objetivos de uma Política de Qualificação Profissional: Projeto Juventude Empreendedora.** 01/02/2011 191 f. Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: CENTRAL. Disponível em: <http://www.uece.br/politicassuece/dmdocuments/gloria_maria_vasconcelos_goes.pdf>, Acesso em: 13 out, 2014 às 07h34min;

GONÇALVES M, D, S. **A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná.** 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspe04.pdf>> Acesso em: 12 fev 2015 às 13h13min;

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 2. Ed. - Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1978. Tradução de Carlos Nelson Coutinho;

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história.** Tradução Carlos Nelson Coutinho; 5. ed. - Editora Civilização Brasileira – Rio de Janeiro, 1984.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** Loyola, São Paulo, 2004;

HARVEY, David. **Os limites do capital;** tradução de Magda Lopes. - [1. ed] – São Paulo: Boitempo, 2013;

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. - Companhia das Letras, 1995;

HOLANDA, Aurélio B. **Dicionário Aurélio**. Editora Nova Fronteira, 1975;

JAKIMIU, Vanessa C. L. **Políticas de reestruturação curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador** / Vanessa Campos de Lara Jakimiu – Curitiba, 2014;

KEYNES, John Maynard. **A Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Ed. Nova Cultural, 1996. Círculo do Livro Ltda;

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002;

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011 – 2020: superando a década perdida?** In: Educação & Sociedade, v. 31, n. 112 – Campinas –SP, 2010;

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. In: Educação & Sociedade, v. 35, n. 126 – Campinas – SP, 2014;

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo** (1999). Disponível em: <
http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf > Acesso em: 14 dez. 2014, às 16h14min;

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. IN. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Ed. Expressão Popular. - São Paulo, 2014;

LIBÂNEO, José, C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres** (2012) Disponível em: <
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517->

[97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt](#) > Acesso em: 13 out, 2014 às 12h42min;

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**; tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2013;

LUCHT, E. ; OREIRO, J. L. C. ; LEMOS, B. P. . **Uma Revisão de HPE para o Princípio da Demanda Efetiva**. In: EVINCI, 2006, Curitiba. Livro de Resumos do 14 Evinci. Curitiba : Editora da UFPR, 2006. v. 1. Disponível em: . Acesso em: 25 mai. 2014. 14h18min;

LUKÁCS, Georg. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979;

MANACORDA, Mario, A. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2 Ed.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: Livro I – 29**. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARTINS, Lígia M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam++divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf > Acesso em: 12 dez. 2014, às 15h15min;

MASO, Tchella, F. **As Clivagens de um Discurso Aparente: Os Acordos Educacionais Do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 E 2002**. ' 01/03/2011 123 f. MESTRADO ACADÊMICO em RELAÇÕES INTERNACIONAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL – UNB. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9241/1/2011_TchellaFernandesMaso.pdf >, Acesso em: 13 out, 2014 às 10h37min.

MELO, Adriana, A, S. **A Mundialização da Educação: Neoliberalismo e Social-Democracia no Brasil e na Venezuela.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2005. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=115&Idioma=pt-br&Esp=25> >, Acesso em: 13 out, 2014 às 11h34min.

MELLO, HIVY, D, A. **O Banco Mundial e a Educação No Brasil: Convergências em torno de uma Agenda Global'** 01/12/2012 435 f. DOUTORADO em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA OCTÁVIO IANNI/IFCH E BIBLIOTECA CENTRAL/UNICAMP. Disponível em: < >, Acesso em: 13 out, 2014 às 11h34min;

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo...[et al.]. 2. Ed.rev. e ampliada. – São Paulo: Boitempo, 2011;

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital;** [tradução Isa Tavares]. - 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008;

MISES, Ludwig Von. **As seis lições.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. - 6.ed. - Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 2009. 98p. Tradução de: Economic policy: thoughts for today and tomorrow. Disponível em:< <http://www.mises.org.br/files/literature/As%20Seis%20Li%c3%a7%c3%b5es%20MISES%20-%20WEB.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012;

MONTANÕ, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 5.Ed – São Paulo: Cortez, 2009;

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria, L. **Estado, classe e movimento social.** – 3 edição – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica do serviço social; v.5).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos.** Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992. Acesso em 13/08/2014.

MOTA, Ana E. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** 1 ed. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 51-68.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011;

NETTO, J. P. **Uma face contemporânea da barbárie.** São Paulo, Revista Novos Rumos, v. 50, n. 01, 2013, s/p.

NEVES, Lúcia Maria W. 1999. **Educação: um caminhar para o mesmo lugar.** In: LESBAUPIN, Ivo (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC.* Petrópolis: Vozes, p. 133-152;

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade.** São Paulo: Xamã, 2005;

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas.** 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010;

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal** (2011). Disponível em:> <http://test.stoa.usp.br/articles/0016/4963/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf> > Acesso em: 12 nov. 2014, às 16h13min;

ORLANDI, Eni, P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 11 Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2013;

PEREIRA. João Márcio M. **O Banco Mundial como ator político intelectual e financeiro (1944-2008).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014;

RAMOS, Marise N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** In: Educação & Sociedade, v. 32, n. 116 – Campinas –SP, 2011;

RODRIGUES, M. M. . **Matrizes e repercussões da Educação ao Longo da Vida como Política Educacional.** In: Olinda Evangelista. (Org.). O que revelam os slogans na Política Educacional. Ied.Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 203-243;

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SHIROMA, E. Oto; CAMPOS, R. Fátima; GARCIA, R. M. Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.**

Disponível

em:<

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>

Acesso em: 12 maio de 2014 às 14h56min;

SILVA, Maria, A. **A Hegemonia do Banco Mundial na Formulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais** (2000). Disponível em:<

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/100> >

Acesso em: 11 maio, 2014 às 11h00min;

SILVA, Maria, A. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira.** (2003) Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> > Acesso em: 11 maio, 2014 às 11h20min;

SIQUEIRA, Marcos, C, A. **A Política de Assistência Social do Governo Lula: Entre a Inovação e a Ortodoxia Neoliberal'** 01/02/2012 159 f. MESTRADO ACADÊMICO em POLÍTICA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UNB. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000882367> >, Acesso em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10749> > 13 out, 2014 às 12h34min.

TURMINA, Adriana, C. Autoajuda nas relações de trabalho: a (com)formação de um trabalhador de novo tipo. / [Tese] Adriana Cláudia Turmina; Orientadora, Eneida Oto Shiroma. Florianópolis, SC, 2010. 377 p.: fig., tab. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93603?show=full> > Acesso em: 12 Jan. 2014 às 16h09min.

UNESCO, 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990; Disponível em:< <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html> > Acesso em: 11 dez. 2014 às 22h21min;

WORLD BANK **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** p. cm. - (El desarrollo en la práctica) p. cm. - (El desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references. ISBN 0-8213-3411-5. 1996. Disponível em:< http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSContentServer/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf > Acesso em: 12 agos, 2014, às 15h23min.

WORLD BANK. **Memorandum of the president of the international Bank for Reconstruction and Development and the International finance corporation to the executive directors on Country Assistance Strategy progress report for the federative republic of brazil, 2002.** Disponível em:< http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2002/07/16/000094946_02053104030441/Rendered/PDF/multi0page.pdf > Acesso em: 22 jun, 2014, às 18h43min.

WORLD BANK. **New World, New World Banking Group: (I) post crisis directions.** Washington: The World Bank Group, 2010;

WORLD BANK. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos/Sumário executivo.** 2010;

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020**. Washington: The World Bank Group, 2011;

WORLD BANK. **World Bank consultations on the new education sector strategy for 2010-2020 in Brazil**, 2011. Disponível em: www.worldbank.org Acesso em: 11 jun. 2013, às 13h13min;

ZIBAS Dagmar M. L; Celso J. FERRETTI, Celso J. **RESENHAS**. Rev. Bras. Educ. no. 28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100018 > Acesso em: 11 jul. 2014 às 15h16min.