

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Elielsom Oliveira dos Santos

O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO

Rio de Janeiro

2020

Elielsom Oliveira dos Santos

O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Marcela Alejandra Pronko

Rio de Janeiro

2020

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

S237m Santos, Elielsom Oliveira dos
O movimento Todos pela Educação e a
contrarreforma do Ensino Médio / Elielsom
Oliveira dos Santos. - Rio de Janeiro, 2020.
135 f.

Orientadora: Marcela Alejandra Pronko

Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo
Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação
Profissional em Saúde, 2020.

1. Educação. 2. Educação Fundamental e Médio.
3. Privatização. 4. Movimento Todos pela Educação.
I. Pronko, Marcela Alejandra. II. Título.

CDD 370

Elielsom Oliveira dos Santos

O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fundação Oswaldo Cruz.

Aprovado em 30/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Marcela Alejandra Pronko – FIOCRUZ/EPJSV

Prof. Dr. Rodrigo, de Azevedo Cruz Lamosa - UFRRJ

Prof(a). Dr(a). Carla Macedo Martins – FIOCRUZ/EPJSV

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação e lutadores combativos em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade a serviço dos trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha querida mãe dona Madalena, uma grande companheira em toda minha vida, pois sem ajuda dela jamais teria cursado um programa de pós-graduação.

Aos meus companheiros do extinto Coletivo Marxista que foram fundamentais para minha formação, especialmente aos camaradas Vera, Leila e Thiago.

A todos os meus amigos do Pré-Vestibular Comunitário Resgate da Cidadania que me incentivaram a estudar e a cursar uma universidade, especialmente aos coordenadores Márcio e Bernardo.

Aos meus colegas da turma do mestrado que além da solidariedade enriqueceram ainda mais minha formação, especialmente Vanessa e Roberta pelo companheirismo em diversos momentos.

A todos os professores do mestrado pela contribuição, compreensão e dedicação para ampliar a formação de todos os alunos da turma Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde.

Aos meus colegas de graduação em Educação Física da UFRJ, especialmente aos meus amigos Márcio Romão e ao já falecido Otoniel que me ajudaram muito nessa caminhada.

A minha querida orientadora a professora Marcela Pronko pela paciência, solidariedade, companheirismo, carinho e principalmente a confiança na minha pessoa.

A minha companheira Mariana e meu filho Isaac dois queridos que contribuíram e muito para a conclusão dessa dissertação.

Por fim, a todas as pessoas (amigos, familiares, entre outros) que de uma certa forma foram importantes para a realização dessa dissertação.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio e os principais atores que incidem na política educacional no Brasil. Para isso, a pesquisa analisou o papel que o Movimento “Todos Pela Educação” têm na formulação de políticas educacionais e suas consequências na educação pública. Particularmente buscou-se compreender sua influência na acelerada e recente implementação dessa Contrarreforma, com objetivo de compreender os interesses por trás dessa medida. A referida reforma foi implementada num primeiro momento através da Medida Provisória 746/2016, ato de urgência, de forma antidemocrática, inviabilizando a devida discussão com os atores sociais envolvidos nas escolas. Além disso, foi analisado o papel do Banco Mundial na formulação da proposta pedagógica da respectiva Contrarreforma, após o empréstimo do Banco ao Governo brasileiro. Portanto, a execução da Contrarreforma do Ensino Médio através da Lei 13.415, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são peças de um quebra-cabeça que foram montadas para reforçar a lógica privatista dos segmentos da classe dominante que orientam a política educacional. Conseqüentemente as mudanças profundas no ensino médio aumentaram a precarização da formação dos jovens dessa etapa de ensino, sendo fundamentada nas competências socioemocionais necessárias ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Movimento Todos Pela Educação; Banco Mundial; Contrarreforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to examine the implementation process of High School counter-reform and the major figures who develop Brazil educational politics. In order to achieve the result, a research about the Movement called “Todos pela Educação” was done to analyze its function in the formulation of educational policies and their consequences in public education. As a result, an effort was made to understand its influence in this recent counter-reform that has been extremely fast. The main aim was to comprehend the interests hidden in this action. The aforementioned reform was implemented at first through the provisional measure 746/2016 in an urgency act and undemocratic way, making the speech impracticable with the social figures that were making part of this process in the schools. Besides that, the World Bank function in the pedagogical proposal formulation of this particular counter-reform was analysed. It has happened due to the loan granted to the Brazilian Government from the World Bank. So, the implementation of high school counter-reform through the Law 13.415, the approval of the Common National Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines (DCN) make part of a puzzle with the purpose to reinforce the private logic of the dominant class segments that guide educational policy. As a consequence, the meaningful changes of the high school had increased the precariousness education for young people who are in this segment. Moreover, socioemotional skills that are required in the labour market could be negatively affected as well.

Keywords: All for Education Movement; World Bank; High School Counter-Reform.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

ALC – América Latina e Caribe

AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior

APH - Aparelho Privado de Hegemonia

BIRD- Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio

CAEFD- Centro Acadêmico de Educação Física e Dança

CICDI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento

CFI – Corporação Financeira Internacional

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio

DEM - Democratas

DOP – Objetivos de Desenvolvimento do Projeto

EAD – Ensino a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Embrapii - Empresa brasileira de pesquisa e inovação industrial

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

EPT – Educação Técnica Profissional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GBM – Grupo Banco Mundial

GTE – Guia de Tecnologias Educacionais

IBM – Instituto do Banco Mundial

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições privadas de Ensino Superior

IU – Instituto Unibanco

MBNC – Movimento pela Base Nacional Comum

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OI - Organismos Internacionais

ONGs - Organizações não Governamentais sem fins lucrativos

ONU- Organizações das Nações Unidas

OS – Organizações Sociais

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

MPD - Movimento Profissão Docente

MP – Medida Provisória

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PFOR – Programa de Resultados

PIB- Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPPs – Parcerias Público-Privadas

PREAL – Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil

RN- Rio Grande do Norte

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretaria estadual de Educação

SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCH - Teoria do Capital Humano

TPE - Todos Pela Educação

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO I- Composição do Todos Pela Educação.....	32
QUADRO II - Mantenedores do Todos Pela Educação	32
QUADRO III - Apoiadores do Todos Pela Educação	36

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	Erro! Indicador não definido.	3
Introdução	Erro! Indicador não definido.	6
Metodologia.....	Erro! Indicador não definido.	8
Pressupostos Teórico-Metodológicos.....		19
Estrutura do Trabalho		23
CAPÍTULO 1. O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NA DIREÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS		24
1.1 O Histórico do movimento Todos Pela Educação (TPE)	Erro! Indicador não definido.	4
1.2 O Todos Pela Educação e sua influência no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....		30
1.3. As relações institucionais do Todos Pela Educação com o Estado brasileiro.....		33
1.4 A composição do Todos Pela Educação.....	Erro! Indicador não definido.	6
1.5 O TPE e a orientação de como devem atuar os docentes	Erro! Indicador não definido.	7
1.6 O Programa Jovem do Futuro: o exemplo de gestão escolar do Instituto Unibanco (IU)		50
1.7 <i>EDUCAÇÃO JÁ!</i> O Programa Político do Movimento Todos pela Educação		53
CAPÍTULO 2 – O BANCO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS		59
2.1 Banco Mundial, um breve histórico		59
2.2 O Banco Mundial e sua inserção na Educação brasileira		63
2.3 Aprendizagem para Todos: o modelo educacional do Banco Mundial		67
2.4 O modelo de professor que o Banco Mundial deseja para atender as reformas educacionais.....		72
2.5 O Banco Mundial e o Movimento Todos Pela Educação		78
2.6 O Banco Mundial e a Contrarreforma do Ensino Médio.....		80
CAPÍTULO 3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO O MODELO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA		85
3.1 O processo de implementação da Reforma do Ensino Médio.....		85
3.2 A BNCC e a DCN a imposição de um currículo e o encaixe de um quebra-cabeça		95
3.3 A proposta do Todos pela Educação para o Ensino Médio em total sintonia de ideias com Lei 13.415		102
3.4 As consequências e desdobramentos da Contrarreforma nesse início de sua implementação nos Estados.....	Erro! Indicador não definido.	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.	19
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.	5

APRESENTAÇÃO

Este trabalho traduz questões de minha trajetória acadêmica como aluno de graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ingressei em 2006 e logo me inseri no Centro Acadêmico de Educação Física e Desportos (CAEFD), espaço essencial para minha formação profissional, pois ampliei as discussões em torno dos problemas educacionais enfrentados pela educação física escolar e, conseqüentemente, a educação pública brasileira.

Essa experiência na educação física escolar se tornou um grande estímulo, sendo importante para uma compreensão ainda maior do ambiente escolar. Também me possibilitou a troca de conhecimentos com estudantes de outras áreas, assim como alunos da rede pública. Além disso, após o término de minha graduação e rápida inserção na escola pública nas redes municipais das prefeituras de Magé, Belford Roxo e Nova Iguaçu; me interessei em entender e pesquisar de que forma as políticas públicas para educação impactam na formação dos trabalhadores brasileiros.

Posteriormente, a partir de minha entrada como docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR), passei a lecionar para estudantes do Ensino Médio. Com isso, me interessei em analisar e pesquisar a fundo o projeto da Medida Provisória nº 746 de 2016 da Contrarreforma¹ do Ensino Médio. O modelo de ensino médio proposto pela Contrarreforma (conceito que será aprofundado posteriormente nesse trabalho), foi o que me trouxe maior interesse.

O trabalho teve como finalidade a investigação de como determinadas organizações da sociedade civil, mas especificamente o movimento Todos Pela Educação (TPE), incidem na definição das políticas educacionais, e principalmente, na mudança ocorrida recentemente: a Contrarreforma do Ensino Médio, através da lei 13.415/2017, e seus impactos na educação profissional.

De certa forma essa pesquisa buscou contribuir para um esforço coletivo realizado por diversos grupos de pesquisa que vem analisando e investigando o papel que cumpre o movimento Todos Pela Educação (TPE) na educação brasileira, são eles: Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX) vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Educação e Sociedade (GPPES) vinculado a Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ,

¹ Segundo Behring (2006) o termo Contrarreforma pode ser definido como processo de “desestruturação do Estado e perda de direitos” no Brasil a partir da década de 1990, o que contraria o sentido de reforma que foi implementada no país no que se refere a ganhos para a classe trabalhadora (BEHRING, 2006).

Observatório do Ensino Médio vinculado a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Grupo de Pesquisa Relações entre Público e o Privado em Educação (GPRPPE) está vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros.

Além disso, foi investigado o papel do TPE nas disputas que se dão pelas políticas educacionais no Brasil, tema que hoje já representa um significativo volume das produções acadêmicas. No entanto, a principal e mais recente Contrarreforma educacional brasileira, a do Ensino Médio, à luz da influência do TPE foi o principal propósito do trabalho.

Segundo Leher (2018), o TPE é um movimento organizado da classe dominante, abrangendo diversas frações burguesas em prol de um projeto de formação da classe trabalhadora fundamentada na Teoria do Capital Humano (TCH)². Nesse sentido, a TCH vai difundir uma concepção na qual a educação vai agregar maior qualidade ao trabalho e consequentemente ser um fator na redução das desigualdades econômica e social, gerando maior produtividade da força de trabalho e melhores condições de vida para os indivíduos e toda a sociedade (MOTTA, 2008).

Com efeito, os interesses de classe do TPE vão para além da formação, já que também, disputam os recursos públicos da educação brasileira. Esse movimento reúne um dos principais coletivos que vendem para as redes nas esferas estaduais e municipais diversos pacotes educacionais com o objetivo de formar consenso e atingir suas metas educacionais necessárias ao modo de produção capitalista (LEHER, 2018).

Nesse sentido, é fundamental a compreensão da intencionalidade política desse movimento, demonstrando que não existe neutralidade nas políticas públicas, principalmente nas políticas educacionais. O papel do TPE nesse processo de Contrarreformas educacionais profundas no currículo e na formação dos jovens, que cursam o ensino médio, tem objetivos e interesses específicos que atendem às suas necessidades de classe.

Além disso, foi identificada a participação decisiva do TPE e as organizações da sua composição na Contrarreforma do Ensino Médio nas suas diversas manifestações tais como:

² “A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social”. (MOTTA, 2008, p. 552). No entanto, a TCH ao invés de reduzir as desigualdades sociais e econômicas ao longo da segunda metade do século XX, acabou aumentando a concentração de renda e ampliou ainda mais as desigualdades sociais com maior exploração do trabalho. Além disso, a promessa de empregabilidade não foi sustentada, o que provocou um aumento do exército industrial de reserva que não foi inserido no mercado de trabalho (MOTTA, 2008).

no currículo através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na formação através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), na legislação educacional por intermédio da lei 6.840/2013 e 13.415/2017 e na implementação política, ficando evidente sua capacidade de articulação com os Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial, e a atuação conjunta de ambos na educação brasileira.

Portanto, a pesquisa tentou contribuir na área das políticas públicas da educação, com a investigação a respeito de como determinados grupos, particularmente o TPE, atuam na Contrarreforma do Ensino Médio, e como seu projeto para o ensino médio interfere na vida da classe trabalhadora brasileira.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho investigou como um conjunto de organizações da sociedade civil, particularmente o empresariado, se articulou nos últimos anos para disputar as políticas educacionais do Estado brasileiro. Essas corporações empresariais se dedicaram a desenvolver um projeto político para a educação, de forma bastante organizada, planejando a sistematização de um modelo educacional que atendesse às suas necessidades como classe dominante (LEHER,2018).

Conforme aponta Leher (2018), diversas organizações que representam os maiores grupos econômicos do Brasil constituem verdadeiros Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)³ de acordo com a concepção *gramsciana*. Nesse sentido, podemos destacar o grupo chamado Todos Pela Educação, que é constituído por um conjunto de APHs que pertencem às diversas organizações que disputam, do ponto de vista do empresariado, os rumos da educação brasileira.

O TPE, desde a sua origem, vem tendo papel destacado na formulação de políticas educacionais, gerenciando uma pedagogia do capital, bastante calcada na Teoria do Capital Humano (TCH) produzindo, desse modo, uma formação condizente com os interesses dominantes do capital (LEHER, 2018).

Assim, o TPE teve papel central na recente Contrarreforma do Ensino Médio, implementada com a entrada do governo de Michel Temer (MDB), após processo de *Impeachment* (golpe) finalizado no dia 31 de agosto de 2016 contra a Presidenta eleita Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores (PT). Não é à toa que, no anúncio da Medida Provisória/MP 746/2016 da reforma do Ensino Médio, estiveram presentes os principais representantes do movimento dos empresários brasileiros “Todos pela Educação (TPE)”. Entre eles, estavam a presidente-executiva, Priscila Cruz, e Viviane Senna, do Conselho de Fundadores (G1.GLOBO, 2016).

Nesse contexto político de um processo de *impeachment* bastante controverso em sua legitimidade, foi utilizado pelo governo de turno o instrumento da Medida Provisória (MP) para uma profunda reforma educacional, através da MP 746/2016 que foi bastante questionada pela sociedade. O fato de o projeto não tramitar por vias normais, mostrou, assim,

³ Os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) são “Organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e com base nas quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante – convencimento que passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas”. (FONTES E PRONKO, 2012, p.392)

certo grau de autoritarismo e total falta de diálogo com todos os envolvidos com o sistema educacional (SILVA e SCHEIBE, 2017).

As principais argumentações do governo para urgência da implementação da contrarreforma foram: o IDEB⁴ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que estava estagnado e, as matrículas da educação profissional no Ensino Médio que registravam um número muito abaixo dos países desenvolvidos, apenas 10%. Por outro lado, segundo esses argumentos, o nosso país tinha um currículo muito sobrecarregado com treze disciplinas na grade curricular dessa etapa de ensino. Essas justificativas foram utilizadas para apontarem a necessidade de uma “modernização” do Ensino Médio através de uma formação na lógica da melhoria dos resultados/índices educacionais (SILVA, 2018).

Nesse sentido, com a MP 746/2016, a contrarreforma já tinha como intuito produzir duas alterações principais: uma reorganização curricular e uma nova forma de financiamento público dessa etapa da Educação Básica. Essas mudanças vão trazer diversas consequências para o Ensino Médio e para a Educação Básica, desde uma forte alteração na formação dos estudantes até a possibilidade de destinação dos recursos públicos para os empresários da educação que poderão oferecer itinerários formativos (SILVA, 2018).

A atuação do TPE na Contrarreforma fica mais evidente no processo de implementação da legislação educacional através da lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017 que vai permitir a privatização do Ensino Médio, através das parcerias público-privadas (PPPs) com instituições privadas de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação. Além disso, essa atuação também se evidencia na direção que o movimento teve na construção e formulação da última versão da BNCC.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa consistiu em questionar a influência o TPE na Contrarreforma do Ensino Médio e quais suas implicações na formação da classe trabalhadora brasileira? Como o TPE articulado com o BM participa da aplicação da Contrarreforma Ensino Médio e na orientação das políticas públicas para a educação no Brasil?

Por isso, a importância de analisarmos o caráter dessa Contrarreforma, a luz do TPE,

⁴ Através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação o IDEB se torna o instrumento oficial de avaliação da educação básica brasileira conforme a lei 6.094 de abril de 2007 no seu Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em 10/08/2019.

além de observar seus impactos nas políticas educacionais para a Educação Básica. Ademais, é fundamental entender o contexto e o processo histórico que colocam como necessidade para a classe dominante o fato de se ter um “novo Ensino Médio”.

Outra questão importante a ser analisada é como o Banco Mundial (BM) tornou-se o principal órgão orientador das políticas públicas da educação para os países em desenvolvimento. Dessa maneira, foi analisado a participação do BM na Contrarreforma e sua articulação nas políticas educacionais em conjunto com a classe dominante brasileira, mais especificamente o movimento Todos Pela Educação.

O BM cumpre um papel central na orientação de como deve ser pensada a educação pública na lógica empresarial. Até porque o Banco tem a capacidade de produzir e formular uma pedagogia que atenda aos interesses do mercado na perspectiva do capital humano, formando o trabalhador de acordo com essas finalidades.

Nesse contexto, foi também investigado como os docentes tem papel central na implementação de uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da classe dominante. Por isso, a orientação do BM em conjunto com o TPE para alterar a formação dos professores com base nas competências, busca atender as necessidades do mercado de trabalho, como também a condução por esses organismos da precarização das relações de trabalho dos profissionais de educação.

Diante do exposto, nesta pesquisa, foram investigadas questões importantes para compreender como o TPE influencia as políticas educacionais no Brasil, são elas: (i) o movimento Todos Pela Educação na direção das políticas educacionais, (ii) articulação do Banco Mundial e a sua intervenção nas políticas educacionais no Brasil e (iii) o processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho foi realizado uma revisão bibliográfica, a partir da utilização da base de teses e dissertações da Capes, dos artigos disponíveis no Portal da ANPED, da base de dados Scielo, identificando trabalhos que examinaram a incidência do TPE nas políticas educacionais, principalmente na Contrarreforma do Ensino Médio, tendo como foco central as seguintes palavras chave: Movimento Todos Pela Educação; Banco Mundial; Contrarreforma do Ensino Médio. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se utilizou, também, de livros, artigos científicos, revistas científicas, jornais, entre outros

Nessa metodologia foi utilizada também uma análise bibliográfica e documental da

legislação educacional, particularmente das Leis 13.415/2017, 6.840/2013 e a MP 746/2016. Analisamos, ainda, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) entendendo o seu caráter prescritivo e normatizador que serão norteadores do currículo dessa etapa de ensino.

Outro conjunto de documentos analisados foram a produção feita pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) nos últimos anos e divulgada em seu próprio site. A produção teórica desenvolvida pelo TPE demonstrou sua inserção em todas as políticas educacionais que constituem a escola pública como: o currículo, a proposta pedagógica, a gestão escolar, a formação dos professores e como consequência a formação dos alunos. Esses documentos são representados de forma sistematizada em seu programa para a Educação Básica o *Educação Já!* Onde se expressa o projeto que o TPE defende para a educação pública brasileira.

O segundo conjunto de documentos analisados foram todos os produzidos pelo BM para a educação na última década. A produção do Banco investigada orienta as políticas educacionais brasileiras em consonância com a produção do TPE para a Educação Básica. Estes documentos têm o papel de conduzir o caminho que a educação de países periféricos como o Brasil deve trilhar para encontrar o rumo do desenvolvimento econômico.

Também foi realizada uma investigação nas publicações de jornais eletrônicos e revistas do país para acompanhar o processo de implementação e propaganda da Contrarreforma do Ensino Médio desde a MP 746/2016 até a aprovação das DCNEM e a BNCC mais recentemente.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

No percurso teórico e metodológico desta pesquisa foram trabalhadas algumas categorias de Gramsci que são importantes para a compreensão das relações sociais dadas na sociedade capitalista, são elas: Estado Ampliado (coerção + consenso) e Hegemonia.

O conceito de Hegemonia teve, na tradição marxista, sua síntese nos escritos de Antônio Gramsci apontando em duas direções: a explicação da organização do convencimento nas sociedades capitalistas e a dinâmica da luta de classes (FONTES & PRONKO, 2012).

Conforme Gramsci (2000):

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao

contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública- jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2000b, p.95).

Dessa maneira, podemos definir hegemonia como o triunfo do consenso e da liderança intelectual, moral e política-ideológica de uma classe ou frações de classe sobre a outra. De acordo com Fontes e Pronko (2012):

Gramsci observa que umas classes mantem seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual capaz de confrontar o conjunto da sociedade as formas de pensar, sentir e agir da classe dominante (FONTES & PRONKO, 2012, p. 392).

No entanto, o conceito de hegemonia não deve ser separado do conceito de Estado Ampliado ou integral na obra de Gramsci, que foge da visão restrita do aparelho estatal (sociedade política) e incorpora questões ligadas à dominação e à direção do conjunto da sociedade (sociedade civil). Esta se caracteriza como espaço central na concepção de Estado Ampliado, com a função hegemônica e ambiente preferencial da luta de classes, pois a sociedade civil é o local onde se constituem as vontades coletivas que são mediadas nas esferas de dominação direta exercida pelo Estado. Em seu sentido restrito, é o principal terreno de comando e direção geral do conjunto da vida social (FONTES & PRONKO, 2012).

Nessa arena preferencial da luta de classes (intra e entre classes) os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) da burguesia acabam formulando, difundindo e consolidando projetos de sociedade de acordo com os interesses da classe dominante.

Portanto, segundo Dantas e Pronko (2019, p.79) na perspectiva gramsciana “a Hegemonia deve ser compreendida como relação e como processo, razão pela qual nunca pode ser considerada estática, mecânica ou absoluta”. Nesse sentido, é importante ressaltar que apesar da dominação da classe dominante não se dar exclusivamente pela coerção, também como processo ela não pode e nem deve ser descartada, sendo parte integrante das correlações de força que se dão na sociedade capitalista.

Dessa maneira, o vínculo orgânico entre Estado e sociedade civil acaba perpassando todos os espaços da vida social. O que irá forjar um ser social adaptado e educado para o consenso dos interesses e valores da classe dominante (FONTES & PRONKO, 2012).

Outro conceito importante em Gramsci é o dos intelectuais que tem a função de organizadores sociais e de persuasão permanente, pois de acordo com Fontes e Pronko (2012) pode-se definir os intelectuais da seguinte forma:

A função social preponderante dos intelectuais é exatamente a da organização e da conexão, ao favorecer a conversão das forças hegemônicas na sociedade civil em formas de domínio estatal e, assim, exercer uma pedagogia do consenso extensível a toda a sociedade. (FONTES & PRONKO, 2012, p.396).

Logo, de acordo com o pensamento de Gramsci “a função dos intelectuais “orgânicos” é a de liderar “intelectual e moralmente” a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial” (MONASTA & NOSELLA, 2000, p.23 e 24).

Por fim, foi utilizado nesse trabalho o conceito de Contrarreforma como uma das questões centrais desta pesquisa, conceito que de acordo com Coutinho (2010) foi pouco desenvolvido por Gramsci e as vezes confundido com outra conceituação, a de revolução passiva, assim definida:

Ao contrário de uma revolução popular, “jacobina”, realizada a partir de baixo – e que, por isso, rompe radicalmente com a velha ordem política e social –, uma revolução passiva implica sempre a presença de dois momentos: o da “restauração” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e da “renovação” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes) (COUTINHO, 2010, p.33).

Nesse sentido, segundo Coutinho (2010), a revolução passiva apesar de seu aspecto conservador não anula de fato algumas modificações efetivas. No entanto, a mesma não é sinônimo de Contrarreforma, mas pode ser considerada como um reformismo “pelo alto”. No entanto, apesar de definir Contrarreforma como uma pura e simples restauração, Gramsci vai diferencia-la do conceito de revolução passiva, conforme a seguinte descrição:

Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações”, mas que “acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo”, com diz Gramsci, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado (COUTINHO, 2010, p.34 e 35).

Em outras palavras, o que vai diferenciar a revolução passiva do conceito de contrarreforma é que enquanto na primeira ocorre um processo de “combinação entre o velho e o novo”, na segunda vai ocorrer a reafirmação do velho.

Assim, no neoliberalismo o conceito de Contrarreforma busca se apresentar como uma reforma e não como um movimento restaurador. Contudo, a palavra reforma esteve historicamente ligada a um processo progressivo da dinâmica da luta de classes, pelos

processos de luta e conseqüente conquista de direitos pelos trabalhadores (COUTINHO, 2010).

Dessa maneira, Coutinho (2010) vai achar melhor caracterizar o período neoliberal de uma Contrarreforma que rompe com a social-democracia com forte influência em Keynes e vai propor restaurar a velha ordem do livre mercado.

Nessa fase neoliberal o sentido de reforma é utilizado de maneira inversa transformando o seu sentido anterior de possíveis ganhos ou concessões as classes subalternas, tendo como principal objetivo restaurar as condições próprias de um capitalismo “selvagem” sem freios ao livre mercado, conforme descreve Coutinho (2010):

Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida. (COUTINHO, 2010, p.35).

Esse processo de ataque ao sistema de proteção social e retirada dos direitos no Brasil, pela atual crise estrutural do sistema capitalista no atual contexto do neoliberalismo pode ser caracterizado como Contrarreforma (BEHRING, 2006).

Conforme assinalava Gramsci “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2010, p.38).

Logo, uma das conseqüências da revolução passiva advertida por Gramsci foi “a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico, um processo que, através do cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social”. (COUTINHO, 2010, p.38).

Portanto, segundo Coutinho (2010), Gramsci lembra que o Estado protagonista precisa de um mínimo de consenso, mesmo no caso de processos de transição “pelo alto”, pois a neutralização e apassivamento dos de baixo através de suas lideranças não é um fenômeno exclusivo das revoluções passivas, mas também das contrarreformas.

Portanto, é a partir dessas categorias de Gramsci que foi analisada a complexidade das relações de classe da sociedade capitalista e as disputas que se dão pelas políticas públicas em educação. Analisando, ainda, como o serviço público perde sua função social com a intervenção da iniciativa privada atendendo os interesses do mercado.

Esses conceitos foram pontos de partida para analisarmos como o movimento Todos

Pela Educação consegue incidir nas políticas públicas educacionais como a Contrarreforma do Ensino Médio, e construir uma visão hegemônica em relação ao seu projeto de Educação Básica no Brasil.

ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho analisou a relação do movimento Todos Pela Educação (TPE) na aplicação política da Contrarreforma do Ensino Médio. Dessa maneira, o trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na introdução abordamos o problema do objeto de estudo e os procedimentos teóricos-metodológicos. Posteriormente, o trabalho se divide em três capítulos:

No capítulo I, analisamos o surgimento do TPE, considerando a composição desse movimento e a sua participação nas principais reformas educacionais recentes da Educação Básica no Brasil. Posteriormente, oferecemos uma síntese das propostas formuladas pelo TPE para os docentes e analisamos o exemplo do programa *Jovem do Futuro* formulado pelo Instituto Unibanco (IU), que faz parte da composição do movimento, como um modelo de gestão desta etapa de ensino. Por último, examinamos o atual programa político do movimento para a Educação Básica: o *Educação Já!*

No capítulo II, investigamos como o Banco Mundial se tornou o principal organismo internacional na formulação das políticas públicas de educação e o papel que esse organismo cumpriu na orientação da proposta pedagógica da Contrarreforma do Ensino Médio, depois do governo brasileiro receber empréstimos do próprio Banco em seu processo de execução. Estabelecemos, também, as relações que existem entre o Movimento TPE e o próprio Banco Mundial.

No capítulo III foram examinados o conjunto de mudanças que permitiram a aprovação da Lei 13.415 da Contrarreforma do Ensino Médio desde sua origem, seu processo de implementação assim como também os impactos e desdobramentos recentes na educação brasileira. Além disso, destacamos a importância da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como pilares importantes na consolidação de um “novo Ensino Médio”. Por fim, foi examinado como as propostas formuladas pelo TPE para o Ensino Médio tem total sintonia com a atual contrarreforma desta etapa de ensino, assim como os seus desdobramentos e consequências na Educação Básica.

CAPÍTULO 1. O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NA DIREÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel que cumpre o movimento Todos Pela Educação nas políticas educacionais brasileiras. Para isso, tomamos como foco principal o resgate do movimento, desde sua origem até os dias atuais, e sua orientação nas principais Contrarreformas da educação no Brasil, mais especificamente a do Ensino Médio.

Além disso, foi investigado como esse processo de alterações profundas se caracterizou como Contrarreforma, através do avanço das medidas neoliberais para as políticas educacionais implementadas no Brasil desde o início da década de 1990.

1.1 O Histórico do movimento Todos Pela Educação (TPE)

A participação de diversos segmentos do empresariado brasileiro na educação se deu sempre condicionado ao projeto econômico e de desenvolvimento de cada período histórico, e normalmente em sintonia com os governos brasileiros de turno. Porém, na década de 1990, a partir de um conjunto de “reformas” e da chamada modernização do Estado brasileiro, as três esferas de governo (União, Estados e Municípios) intensificaram a submissão da educação às mudanças econômicas necessárias ao mercado (MARTINS, 2013).

De acordo com Coutinho (2010), o significado de reforma citado no parágrafo anterior e no início desse capítulo, não está historicamente ligado as conquistas progressivas de direitos pela classe trabalhadora, mas com o sentido inverso de restauração do velho e na supressão dos direitos e de nenhum controle do avanço das medidas neoliberais do livre mercado. Portanto, na atual fase neoliberal de ataque aos direitos e a proteção social dos trabalhadores o conceito de Contrarreforma é o mais adequado.

Com efeito, nesse contexto de modernização e Contrarreformas do Estado no Brasil, se pretendia propor um modelo educacional na perspectiva da iniciativa privada, de maior eficiência nos resultados educacionais e na formação de um trabalhador, com maiores competências e habilidades para um aumento da produtividade. Com isso, se objetivou alterar a função social da educação pública reduzindo a possibilidade de uma formação humana e retirando do seu conteúdo o caráter público estatal⁵, para atender aos interesses privados da

⁵ De acordo com Pereira e Grau (1999) “ A [esfera] pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo Direito privado” (PEREIRA & GRAU, 1999, p. 17).

classe dominante (BERNARDI, UCZAK & ROSSI, 2014).

De certa forma, o empresariado acabou incorporando as bandeiras de luta dos movimentos em defesa da escola pública, gratuita, de qualidade, lhe dando um novo significado. Isso fica evidente quando os empresários brasileiros empregam o seguinte discurso: “*educação para todos e todos pela educação*” e apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990” (BERNARDI, UCZAK & ROSSI, 2014, p.3).

Nesse contexto de reformas da década de 1990, os empresários disputavam a política educacional e apresentavam seus objetivos centrais: melhoria da qualidade da educação, universalização da educação básica, ampliação da jornada escolar, avaliação em larga escala dos sistemas de ensino, formação inicial e continuada dos docentes, entre outros (BERNARDI, UCZAK & ROSSI, 2014).

É interessante notar que esses objetivos apresentados foram bandeiras, defendidas pelos movimentos sociais em prol da educação pública e que tinham como intuito a democratização da Educação Básica, e acabaram ressignificadas por um conjunto de intelectuais orgânicos do capital para atender aos interesses dos grupos empresariais (BERNARDI, UCZAK & ROSSI, 2014).

Esse grupo de intelectuais teve como referência o Congresso Mundial de “Educação Para Todos” que aconteceu em 1990, em Jomtien, na Tailândia sob a orientação do Banco Mundial e da UNESCO. Esse grande evento acabou sendo emblemático para a orientação da educação das massas em todo mundo e ficou expresso na “Declaração Mundial Educação Para Todos” (MARTINS, 2009).

Posteriormente à conferência de Jomtien, os países em desenvolvimento sofreram forte influência das diretrizes nela definidas nas suas respectivas políticas educacionais. No Brasil, na década de 1990, essa influência culminou com o Plano Decenal Educação Para Todos (1994-2003) aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). O plano tinha como propósito, num período de dez anos, dar maior eficiência e uniformizar o financiamento da Educação Básica para conseguir alcançar seus objetivos estratégicos como a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Nesse sentido, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶ cumpriu satisfatoriamente a

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado

racionalização dos recursos públicos destinados à educação básica, respeitando compromissos firmados sob a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial e o setor empresarial brasileiro.

Foi também a partir dessa referência da Declaração de Jomtien que as organizações empresariais de diversos segmentos (indústria, comércio, bancos, agronegócio, telecomunicações, entre outros) se articularam com diversos setores da sociedade civil tais como sindicatos, movimentos sociais, ONGs, mídia, organizações empresarias e de classe para se anteciparem às alterações em discussão no campo da educação e pautarem as políticas educacionais brasileiras.

Através da organização de diversos eventos que mobilizavam uma variedade de setores da sociedade civil foi diagnosticada por um conjunto de grandes empresários uma incapacidade do Estado na escolarização das massas dos países periféricos como o Brasil, por isso a educação deveria atender a um novo modelo de sociabilidade (MARTINS, 2009). Este argumento foi fundamental para justificar a entrada do setor privado, ONGs (Organizações sem fins lucrativos) e organizações sociais (OS) para atuarem em conjunto com o Estado para resolver os problemas educacionais existentes.

Posteriormente no período do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), ganha força essa avaliação de diversos líderes empresariais de uma incapacidade e ineficiência técnico-política nas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) no tipo de Educação Básica oferecida. Com isso, geravam-se sérios problemas na capacidade competitiva do país na formação de capital humano, o que conseqüentemente, afetava os interesses do capital. É nesse terreno que surge o movimento Todos Pela Educação (MARTINS, 2009).

A esse respeito, o TPE justifica seu projeto através de dados de diversos órgãos, inclusive governamentais, que demonstram os graves problemas da educação, embasando a essência de seu projeto de gestão para a educação pública. Assim, para o movimento é defendido que um dos vilões da baixa qualidade da educação, são os profissionais da educação, sendo que estes trabalhadores são os principais responsáveis pela má prestação do serviço público (SIMÕES, 2017).

Segundo Martins (2009), o TPE é criado em 2006 justamente em um momento em que

em 1º de janeiro de 1998. Trouxe como inovação a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Disponível em <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm> Acesso em 10/01/2020

a classe dominante brasileira pretendia difundir uma educação como formadora de um novo modelo de sociabilidade de acordo com as necessidades do capitalismo brasileiro. Esse organismo, surgido dos anseios de um conjunto de grandes empresários, buscava pensar políticas educacionais que pudessem viabilizar mudanças para uma suposta melhoria na qualidade da Educação Básica.

O contexto político e conjuntural de criação do TPE acontece no final do primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), que propiciou uma articulação entre os setores dominantes, sociedade civil e os trabalhadores na tentativa, de conciliar os interesses antagônicos das classes envolvidas em prol de uma “Educação de qualidade”. Isso gerou uma desarticulação dos trabalhadores na defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade que atendesse aos seus próprios interesses.

A origem do movimento TPE está diretamente relacionada a um novo contexto, no qual diversas organizações e ramos empresariais buscarão atingir seus objetivos privatista para a educação pública. Sua atuação por dentro do Estado brasileiro ocorre de maneira dualista entre setor público e privado.

Nesse sentido, segundo Martins (2013) a relação entre público e privado se fortaleceu através da defesa de algumas bandeiras, são elas: da responsabilidade social, do voluntariado, do aumento das parcerias público-privadas (PPP) e da filantropia empresarial. Essas bandeiras ajudaram a mascarar os interesses antagônicos de classe que tentavam encobrir o que estava na essência pela disputa da política educacional, o caráter público estatal da educação.

Não é à toa que no período de surgimento do TPE houve a incorporação por parte deste de algumas das principais bandeiras defendidas pelos movimentos sociais na defesa escola pública. Essas pautas, que foram defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁷, tinham como bandeira a defesa da democratização da educação pública, gratuita e de qualidade.

No entanto, apesar do TPE fazer uma defesa abstrata de pautas importantes da função social da educação, o mesmo não coloca em debate a discussão do financiamento e do caráter público estatal da educação. O principal propósito do movimento de incorporar algumas bandeiras buscava, na prática, criar um ambiente com menores resistências dos movimentos sociais em defesa da educação pública. Até porque a posição do TPE na perspectiva da iniciativa privada ficou evidenciada na “Carta Compromisso Todos Pela Educação”, o que

⁷ Esse Fórum foi criado com por intelectuais, professores, profissionais de educação, alunos, lideranças sindicais e movimentos sociais com o intuito de reorganizar as lutas em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/forum-nacional-em-defesa-da-escola-publica>> Acesso em 15/12/2019.

possibilitou o movimento ser hegemônico em relação as políticas públicas na área da educação.

Assim, o TPE criou um conjunto de ações através do projeto “Compromisso Todos pela Educação” na tentativa de defender seus interesses de classe na implementação das políticas para a educação pública brasileira. Dessa maneira, o movimento articulou diversos segmentos da sociedade civil sob sua tutela num grande esforço de orientar as políticas educacionais, com o discurso de melhorar a educação pública (MARTINS, 2009).

Esse compromisso consistia, principalmente, em um Plano de Metas, formuladas em 2006, que deveria ser cumprido para que se pudesse elevar a qualidade da Educação Básica brasileira. Essas metas deveriam ser alcançadas com o objetivo de ampliar o acesso e melhorar o rendimento escolar, contudo, através de uma política que não garantia o aumento dos investimentos em educação e buscava uma maior eficiência no gasto público. São elas:

Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4 Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.9).

Além disso, o Plano de Metas apresentado pelo TPE reforçava a necessidade de um maior gerenciamento da educação pública sob a lógica privada da eficiência e gestão dos recursos públicos, pois o desejo de alcançar grandes resultados educacionais não estava acompanhado pelo aumento de grandes investimentos (MARTINS, 2009). Como consequência, buscava uma formação que atendesse aos interesses do mercado de trabalho e formasse um trabalhador com mais competências e habilidades de acordo com os interesses do capital.

Para Leher (2018), o papel que cumpre o movimento TPE acaba sendo determinante nas disputas que se dão nas políticas educacionais do Estado brasileiro. O movimento vai construindo sua hegemonia na implementação das políticas públicas para a educação nas principais reformas implementadas desde a sua criação, como exemplo, a Contrarreforma do Ensino Médio, a mais recente reforma educacional brasileira.

Além disso, segundo Leher (2018) esse movimento carrega particularidades no seu funcionamento, atuando como um verdadeiro partido político⁸, conforme definição

⁸ Gramsci entende que o “partido” deve operar e dirigir a “grande política”, que “compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais” (Gramsci, 2000b, p. 21).

gramsciana. O TPE acaba tendo um papel de organizador coletivo de diversas frações da classe dominante e atuando em três frentes: na pedagogia, na construção da classe e nos meios de comunicação.

Na pedagogia, existe um segmento do TPE que organiza a educação e discute como pensar e ordenar a escola. Através de sua articulação, consegue implementar seu projeto junto aos órgãos das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) e com isso se associa como parceiro do MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação para conquistar metas e resultados nas escolas públicas, como também, modelos ditos eficientes de gestão para as mesmas (LEHER, 2018).

Outro segmento importante do TPE atua na construção da classe procurando aliados nos mais diversos setores da classe dominante, tais como: indústria, bancos, serviços, comércio, entre outros. Além disso, articula-se com outros segmentos da sociedade como exemplo das ONGs, apoiando projetos e parcerias com essas entidades no sentido de defenderem uma agenda de consenso para a educação (LEHER, 2018).

O terceiro segmento do TPE, segundo Leher (2018), é o porta-voz da política construída pelo movimento, pois atua nos meios de comunicação, através de seus representantes, difundindo sua política no financiamento, na avaliação e nas metas que devem ser alcançadas pela educação brasileira. Desse modo, criam um senso comum sobre como deve ser a educação no Brasil.

Conforme Leher (2018) salienta, o TPE atua na direção intelectual-moral da sociedade, e acaba apontando uma agenda particularista do capital para a educação no país, o que mascara as contradições de classe na disputa pela política pública, parecendo atender aos interesses de todos que compõem a sociedade.

Portanto, conforme afirma Martins (2013), esse é outro fator importante a ser destacado pelo TPE: a sua articulação, mobilização e a construção ficam evidente no exemplo que se expressa na criação Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) que surgiu através de diversas iniciativas conjuntas em definir políticas públicas em comum para toda a região latino-americana respeitando as especificidades dos países participantes. Dessa forma, o TPE com apoio de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa para Reforma Educacional da América Latina (PREAL) construíram em conjunto de vínculos fortes com o setor empresarial com incidência nas formas de organização dos sistemas educativos da região.

Apesar de já estarem trocando experiências há bastante tempo e dialogando sobre as políticas educacionais da América Latina, foi no Congresso Internacional intitulado

“Educação: uma agenda urgente”, realizado em 2011, na cidade de Brasília/DF, que foi fundado o REDUCA. Este encontro foi organizado pelo TPE em conjunto com o BID e mais treze organizações latino-americanas⁹ (MARTINS, 2013).

Logo, o campo de atuação dessas organizações acaba sendo vasto devido a toda região da América Latina sofrer com profundos problemas de desigualdade e, principalmente, o argumento dos baixos índices de aprendizagem medidas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁰. O TPE, então, acaba sendo uma referência para toda a rede pela sua capacidade de articulação, organização e penetração em relação às diferentes esferas de governo.

1.2 O Todos Pela Educação e sua influência no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Em sua origem, então, o TPE é fundado por um conjunto de organizações privatistas que já atuavam desenvolvendo projetos na área educacional e que se organizaram coletivamente para disputar de forma mais contundente sua agenda para a educação pública no Brasil. A fundação desse movimento se dá no final do primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (PT).

Com efeito, é nesse governo constituído de uma ampla composição político-partidária, que se deu continuidade e aprofundamento da gestão iniciada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na prática, foi a continuidade da chamada gestão gerencial em que o Estado deve diminuir sua atuação na economia e cumprir a função de regulador das políticas sociais, podendo ser mais produtivo e eficiente. Em outros termos, esse caráter gerencialista é

⁹ Atualmente são quinze as organizações que compunham a REDUCA, são elas: Proyecto EducAR 2050 (Argentina); Todos Pela Educação (Brasil); Fundación Empresarios por la Educación – ExE (Colômbia); Fundación Educación 2020 (Chile); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade (El Salvador); Grupo FARO (Equador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación Educativa Ricardo Ernesto Maduro Andreu – Ferema (Honduras); ‘Mexicanos Primero’ (México); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Asociación Empresarios por la Educación (Peru); EDUCA (República Dominicana) Reaching U (Uruguai); e Fórum de Educação da Nicarágua EDUQUEMOS (Nicarágua). Disponível em <<https://reduca-al.net/pt/nosotros>> Acesso em 12/01/2020.

¹⁰ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem. O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa> > Acesso em 12/09/2019.

a incorporação do modelo neoliberal, no qual o Estado reduz sua intervenção na política econômica e deixa o mercado ter um papel protagonista na superação da “ineficiência” da gestão pública.

Nessa conjuntura política, econômica e social de criação do TPE se criou o ambiente propício para uma articulação de diversas organizações e frações burguesas, que pautassem a educação pública através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política de governo proposta no início do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). O PDE foi todo baseado na “Carta Compromisso Todos pela Educação”, uma construção do movimento que traz seus objetivos para a educação pública brasileira (MARTINS, 2013).

De acordo com Saviani (2007) as bases de sustentação do PDE estão estruturadas em dois pilares: o técnico e o financeiro. O técnico se ancora em dados estatísticos das escolas de Educação Básica, provas aplicadas regularmente coordenadas pelo INEP, que deram origem a instrumentos de avaliação como o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já do ponto de vista financeiro são os recursos básicos do FUNDEB que irão permear o financiamento da educação básica.

Segundo Martins (2013), isso fica muito claro no PDE com a incorporação do IDEB como instrumento de avaliação que busca mensurar a qualidade da educação nas três esferas de governo através de indicadores como aprovação, reprovação, abandono escolar e os resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas. Dessa forma, o IDEB acaba gerando maior interferência no planejamento escolar, na autonomia pedagógica dos professores e na formação calcada em resultados quantitativos.

Essa pode ser apontada como uma das contradições do TPE que busca garantir educação de qualidade através da sua visão restrita de qualidade educacional, pois as metas e os resultados quantitativos alcançados são os que representam o sucesso educacional, nesse caso. A formação humana e integral dos indivíduos, porém, é descartada em detrimento dos interesses econômicos dominantes.

Além disso, as avaliações externas (Prova Brasil¹¹ e Provinha Brasil¹²) aplicadas as

¹¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em 12/02/2020.

¹² A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que

unidades escolares, em larga escala (nível nacional) e produzidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são orientadas para buscar respostas que venham a melhorar o desempenho e resultados na lógica da meritocracia. Dessa forma, a avaliação externa desconsidera a comunidade escolar e os processos sociais, culturais, estruturais e políticos que a escola está inserida (MARTINS, 2013).

Por outro lado, o TPE justifica que a avaliação externa em larga escala possibilita avaliar não somente o rendimento dos alunos, como os docentes, as condições de aprendizagem e a gestão escolar, os quais são todas fundamentais para a melhoria da aprendizagem e o replanejamento pelos governos da gestão escolar e da política educacional.

Logo, uma avaliação que tem como referência o PISA tenta, através de mecanismos questionáveis da qualidade da avaliação, padronizar e uniformizar o modelo de Educação Básica. Esse fato acaba sendo brutal do ponto de vista das diferenças e particularidades regionais do país, porque as diferenças encontradas em todo território nacional não podem ser medidas por uma avaliação padronizada que não reconhece as desigualdades educacionais, sociais e históricas do sistema educacional brasileiro. Só os profissionais da educação em conjunto com a comunidade escolar podem avaliar o desenvolvimento e a qualidade do ensino ministrados em suas respectivas unidades escolares.

Já do ponto de vista financeiro apesar do FUNDEB ser um avanço em relação ao FUNDEF por ter ampliado sua abrangência para toda a Educação Básica, inclusive todas as modalidades de ensino, ele não representou aumento dos recursos financeiros.

O Fundo não resolve os problemas em relação ao financiamento, pois “na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente” (SAVIANI, 2007, p.1248). Até porque, mesmo com uma excelente gestão dos recursos, o fundo só conseguiria ampliar o número de alunos atendidos, e em contrapartida as condições de ensino continuarão as mesmas com destaque para turmas superlotadas, falta de estrutura e professores com baixos salários, entre outros.

De acordo com Saviani (2007) um fato interessante no lançamento PDE foi a defesa por parte dos empresários que compõem o TPE da ampliação do PIB investido na Educação Básica. O próprio MEC propôs o adicional de um bilhão de reais dos recursos do FUNDEB para atender os mil municípios com o índice de qualidade mais baixo pelo IDEB. O

auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> > Acesso em 14/02/2020.

contraditório é que os mesmos empresários que defendem uma redução do tamanho do Estado, de enxugamento do gasto público e do financiamento público do ensino superior, demonstram na prática seus interesses em angariar os recursos públicos vendendo seus projetos e pacotes educacionais tanto para o MEC como para as redes estaduais e municipais de ensino.

1.3. As relações institucionais do Todos Pela Educação com o Estado brasileiro

O TPE pode ser considerado como um representante de classe da burguesia, que se intitula como uma organização autônoma em relação ao Estado, e que, também, foi construindo sua hegemonia nas políticas educacionais com sua grande capacidade de articulação com os governos nas esferas federal, estadual e municipal. Essa articulação representou a participação direta de quadros técnicos do TPE com cargos políticos tanto no Ministério como nas Secretarias de Educação de diversos estados e municípios do país.

Um bom exemplo de quadro técnico é Claudia Costin¹³ que fez esse movimento ao assumir a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, posteriormente, foi convidada para trabalhar no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Básica (SEB), pelo ministro da educação da época, Aloisio Mercadante (EVANGELISTA, LEHER, 2012).

No entanto, esse convite sofreu forte resistência e repúdio de educadores de todo o país que produziram um manifesto contra a sua possível nomeação. Nesse manifesto, as críticas à nomeação de Claudia Costin, centravam-se na sua defesa de um projeto privatista, neoliberal e de desmonte do Estado.

Conforme Evangelista e Leher (2012) o projeto de reforma do Estado que permeou a carreira de Costin foi construído e baseado no período da gestão de FHC (PSDB), no qual essas medidas tinham como objetivo reformas privatistas do Estado, o que gerava diversas consequências para a Educação Básica, tais como: fragmentação do trabalho docente, perda de autonomia dos professores, perda da estabilidade, autoritarismo pedagógico, entre outros.

¹³ Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe), sediado na Fundação Getúlio Vargas (FGV), professora visitante da Faculdade de Educação de Harvard e colunista do jornal Folha de S. Paulo, Costin é um dos nomes mais respeitados no Brasil na área de educação. Foi diretora sênior para educação no Banco Mundial, de 2014 a 2016, secretária de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, vice-presidente da Fundação Victor Civita e uma das criadoras do Todos pela Educação, do qual ainda integra a comissão técnica. Por um período da gestão de Geraldo Alckmin como governador de São Paulo, assumiu a secretaria da Cultura do Estado. Também foi ministra da Administração Federal e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Graduada em administração pública pela FGV-SP e com mestrado em economia aplicada à administração, já deu aula na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Fundação Getúlio Vargas, no Insper, Instituto de Educação e Pesquisa e na École Nationale d'Administration Publique (ENAP) de Québec, Canadá. É membro do Conselho Deliberativo do IEA desde junho de 2019. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/claudia-costin> > Acesso em 15/12/2019.

Portanto, Claudia Costin representava os anseios da classe dominante para a Educação Básica e dava continuidade política na SEB de uma representante estratégica do TPE, até porque os últimos representantes dessa secretaria como Maria Pilar Lacerda e Cesar Callegari foram organizadores de base do movimento (EVANGELISTA, LEHER, 2012).

De acordo com Evangelista e Leher (2012), outro fator importante que fortalece a hegemonia do TPE é sua capacidade de comunicação e mobilização de diversos segmentos da sociedade. Dessa maneira, o movimento tem a competência de difundir e divulgar suas ideias através dos grandes meios de comunicação (jornais, revista, televisão, internet, entre outros). Sendo assim, muitos desses veículos de comunicação fazem parte da composição do TPE, como exemplo o grupo Globo, um dos setores decisivos para a construção de consenso sobre as políticas educacionais brasileiras.

No site do TPE, por exemplo, fica evidente o poder desse movimento na política educacional brasileira, pois o mesmo enumera sua participação decisiva em diversos projetos educacionais do país desde a sua criação. São eles¹⁴: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, Educação Obrigatória dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional n 59, de 11 de novembro de 2009) e recursos menos limitado para a Educação em 2009; Avaliação Brasileira final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) em 2012; Observatório do Plano Nacional de Educação/PNE e o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação é lançado em 2007 pelo MEC e teve como base o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, documento produzido pelo TPE que já demonstrava a capacidade de produção, articulação, força e alinhamento do poder executivo com o movimento. Movimento esse que tinha sido recém-criado em 2006, assim como sua capacidade de intervenção na definição das políticas educacionais brasileiras (MARTINS, 2011).

Posteriormente, o movimento participa da implementação da emenda constitucional n 59¹⁵ que ampliava a obrigatoriedade da educação para crianças e jovens entre 4 a 17 anos que

¹⁴ Site Todos Pela Educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>> Acesso em 08/01/2020.

¹⁵ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 15/11/2019.

foi de encontro com a Meta 1 – Acesso (Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola) do Plano de Metas do TPE. Além disso, essa emenda constitucional nº 59 proporcionou o fim gradual da incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) que incidem sobre a educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Outro ponto que se deve acrescentar ainda é o fato da Avaliação brasileira do final do ciclo de alfabetização (prova ABC), ter sido um instrumento criado pelo TPE e adotado pelo MEC em nível nacional, pois esse instrumento influenciou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) dois anos após sua criação.

Por fim, o Observatório Nacional do PNE foi coordenado pelo movimento e serviu como um portal de monitoramento dos resultados e conseqüentemente foi uma base de dados e resultados que ajudaram na formulação do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Esse breve histórico do movimento corrobora com a hegemonia do TPE em relação às políticas educacionais que foram significativas, como se pôde observar. Isso porque as principais reformas educacionais dos últimos quatorze anos tiveram participação decisiva desse movimento na definição dos projetos políticos da educação pública brasileira. O próprio movimento em seu relatório de atividades produzido em 2009 se definiu da seguinte maneira:

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p.9)

O TPE através de seus princípios norteadores, portanto, pressiona os governos e tenta orientar a política educacional para a Educação Básica, reconhecendo a educação como área estratégica de atuação. Além disso, defende um novo rumo para a educação brasileira.

Então, apesar do movimento se colocar como uma instituição neutra em relação ao Estado, ele só consegue influir nas políticas educacionais operando por intermédio das três esferas de governo (União, Estados e Municípios) e do respectivo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais.

Portanto o TPE foi construindo um discurso socialmente aceito e se apropriou de bandeiras de luta dos movimentos sociais, a partir de um diagnóstico detalhado das dificuldades enfrentados pela educação pública, apresentando propostas e soluções para a resolução dos problemas educacionais, construindo um projeto de nação na lógica dos

interesses da classe dominante.

1.4 A composição do Todos Pela Educação

O TPE é formado por um conjunto de organizações representantes da classe dominante brasileira que atualmente possui 26 organizações. Esse grupo de organizações empresariais está dividido entre mantenedores¹⁶ e apoiadores¹⁷, são eles:

Quadro nº 1 - Composição do Todos Pela Educação

Mantenedores	Apoiadores
Associação Crescer Sempre	Burger King
Família Kishimoto	Antônio Carlos Pipponzi
Fundação Bradesco	Moderna
Itaú social	Fundação Educar Dpaschoal
Fundação Lemann	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Fundação Lúcia e Pelerson Penido/FLUPP	Fundação Roberto Marinho
Fundação Telefônica	Gol
Instituto Natura	Instituto Cyrela
Instituto Península	Instituto MRV
Instituto Unibanco	Instituto Votorantim
Milú Villela	Arre,dondar Você Faz a diferença
SCHEFFER	PATRI
	SHOULDER
	SUZANO

Fonte: Elaboração própria com base no site do movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/> Acesso em 08/01/2020.

Quadro nº 2 - Mantenedores do Todos Pela Educação

Mantenedores	O que é?	MISSÃO/ VALORES/PROPÓSITO E ATUAÇÃO
Associação Crescer Sempre	(Escola de Educação Infantil, segmento de atendi-	“Favorecer a melhoria da qualidade da educação, a formação de crianças, jovens e adultos, a valorização dos profissionais dessa área, a fim

¹⁶ Segundo o estatuto social do TPE pessoas físicas ou jurídicas que se comprometem a contribuir financeiramente com o TPE na forma do estatuto social, aprovados pelo conselho de governança. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/436.pdf?309763971> > Acesso 03/02/2020.

¹⁷ São pessoas físicas ou jurídicas que apoiam não apenas com recursos materiais, mas também através de convênios, cooperação técnica, mobilização, comunicação, entre outros. Disponível em http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf > Acesso 04/01/2020.

	mento direto, sem fins lucrativos, cujo espaço abraçou 150 alunos de 4 a 6 anos	de contribuir para o desenvolvimento da comunidade Paraisópolis e região, assim como inspirar modelos de atuação educacional para a sociedade brasileira”. < http://www.crescersempre.org.br/sobre-nos/nossa-origem > acesso em 05/12/2019.
Família Kishimoto		Não foi encontrada nenhuma informação
Fundação Bradesco	(Desde 1956 tem o objetivo de promover a inclusão e o desenvolvimento social, oferecendo educação gratuita e de qualidade a milhares de pessoas)	“Promover a inclusão social por meio da educação e atuar como multiplicador das melhores práticas pedagógico-educacionais em meio à população brasileira socioeconomicamente desfavorecida”. < https://fundacao.bradesco/ > acesso em 05/12/2019.
Itáu social	(Desde 1993, desenvolvemos diversos programas comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira)	“Desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira”. < https://www.itausocial.org.br/documentos/ > acesso em 02/12/2019.
Fundação Lemann	(Trabalhamos por uma educação pública de qualidade para todos e apoiamos pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Somos uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos sempre em parceria com	“Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”. < https://fundacaolemann.org.br/somos > acesso em 30/11/2019.

	Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil)	
Fundação Lúcia e Pelerson Penido/FLUPP	(Organização sem fins lucrativos, que apoia e opera projetos ligados a educação)	“A FLUPP é uma Organização sem fins lucrativos que apoia e opera projetos ligados à Educação no Vale do Paraíba (SP) e no Vale do Araguaia (MT), onde atuamos e conseguimos nos manter presentes, ativos e focados”. < http://www.rosapenido.com.br/flupp/ > acesso em 07/12/2019.
Fundação Telefônica	(Fazemos juntos para todos, com pessoas e instituições, compartilhamos e não fixamos verdades absolutas, estudamos a sociedade e seus comportamentos para estar em sintonia com as tendências, a fim de promover o desenvolvimento social. E, com esse conhecimento, agimos de maneira proativa nas transformações que queremos inspirar. Fomentamos o coração empreendedor da nova geração, para que esses sejam protagonistas e também agentes	“Criamos oportunidades de desenvolvimento para educadores, jovens e crianças enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, por meio de projetos de educação, empreendedorismo e voluntariado”. < http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/visao/ > acesso em 06/12/2019.

	da mudança)	
Instituto Natura	(Criamos condições para os cidadãos formarem uma comunidade de aprendizagem)	“Reunir educadores, organizações e redes de ensino de todo Brasil em um movimento para desenvolver as melhores práticas pedagógicas e curriculares na educação básica”. < https://institutoreuna.org.br/o-reuna/ > acesso em 12/12/2019.
Instituto Península	(A atuação do Instituto nas áreas de Educação e Esporte é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores. Uma educação de qualidade para todos os alunos requer professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões- cognitiva, social, emocional e relacional-, além respeitar os diferentes contextos nos quais eles estão inseridos.)	“Organização social fundada pela família Abílio Diniz em 2010, tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira’. < http://www.institutopeninsula.org.br/sobre/ > acesso em 17/12/2019.
Instituto Unibanco	(É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco)	“Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes”. < https://www.institutounibanco.org.br/sobre/# > acesso em 09/12/2019.
Milú Villela		“Presidente do Itaú Cultural (Inspirar e ser inspirado pela sensibilidade e pela criatividade das pessoas para gerar experiências transformadoras no mundo da arte e da cultura brasileiras) ”. < https://www.itaucultural.org.br/quem-somos >

		acesso em 04/12/2019.
SCHEFFER	(Uma empresa forte e consolidada, focada em promover a excelência no agribusiness)	“Trabalhamos juntos para permitir que a Natureza entregue seu melhor potencial para a humanidade, sempre inovando e gerando valor”. < https://scheffer.agr.br/valores-e-principios/ > acesso em 05/12/2019.

Fonte: Elaboração própria com base no site do movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356> Acesso em 08/01/2020.

Quadro nº 3 - Apoiadores do Todos Pela Educação

Apoiadores	O que é?	MISSÃO/ VALORES/PROPÓSITO E ATUAÇÃO
Burger King	(É a segunda maior rede de hambúrgueres do mundo)	“Ser a mais prazerosa experiência de alimentação.” Ser a marca de fast food preferida, mais rentável, com pessoas talentosas e forte presença nacional”. < http://www.burgerking.com.br/sobre-bk > acesso em 10/11/2019.
Antônio Carlos Pipponzi		“Antônio Carlos Pipponzi é presidente do Conselho de Administração da RaiaDrogasil (RD), a maior empresa farmacêutica do Brasil, com mais de 1500 lojas espalhadas pelo país. Além do cargo que ocupa no conselho da empresa, Pipponzi é também um dos principais acionistas do grupo”. < https://www.sunoresearch.com.br/tudo-sobre/antonio-carlos-pipponzi/ > acesso em 17/12/2019.
Moderna	(Carregamos o pioneirismo do professor e fundador Ricardo Feltre, que sempre enxergou o conhecimento como fórmula perfeita para preparar as novas gerações para o futuro)	“A Editora Moderna tem como filosofia a atuação com foco no aluno. Os conteúdos procuram trazer informações próximas à realidade dos estudantes. A organização é clara, condição fundamental aos processos de aprendizagem e compreensão e, também, com projeto gráfico inovador”. < https://www.moderna.com.br/institucional/editora-moderna/ > acesso em 05/12/2019.
Fundação educar	(A Fundação	“Acreditamos na educação para a cidadania

DPaschoal	Educar DPaschoal foi criada em 1989 e é o investimento social privado da Companhia DPaschoal)	como estratégia de transformação social gerando valor compartilhado nas comunidades do Brasil”. < http://www.educardpaschoal.org.br/proposito.php > acesso em 10/12/2019.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	(Nosso objetivo é que juntos – pais, cuidadores, lideranças públicas, sociais e privadas, imprensa, pesquisadores e empreendedores – sejamos capazes de fazer com que a causa da primeira infância seja priorizada como ela precisa ser. Não amanhã, mas agora)	“Nossa razão de existir é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade. Para tanto, elegemos quatro prioridades: mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças e melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país”. < https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos > acesso em 10/12/2019.
Fundação Roberto Marinho	(Desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como distorção idade-série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e projeto complementar, e na inclusão de jovens no mundo do trabalho)	“Mobilizar pessoas e comunidades, por meio de comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para melhoria da qualidade de vida da população brasileira”. < https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/ > acesso em 05/12/2019.
Gol	(Empresa de aviação que mais	“Ser a melhor companhia aérea para viajar, trabalhar e investir”.

	transporta passageiros no Brasil)	< https://www.voegol.com.br/pt/a-gol/sobre-a-gol > acesso em 12/12/2019.
Instituto Cyrela	(Desde 2011, investimos em educação para transformar o futuro. Temos orgulho de compartilhar de um sentimento que nasceu de uma família e que se tornou a cultura de uma empresa e de seu instituto)	“Apoiamos financeiramente projetos na área da educação nas cidades em que nossas marcas estão presentes – São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Fazemos isso através de parcerias com instituições cuja especialidade nos ajude a concretizar nosso desejo de fazer o bem. Queremos melhorar a vida das pessoas e construir um futuro cheio de oportunidades para todos”. < https://institutocyrela.org.br/ > acesso em 15/12/2019.
Instituto MRV	(O Instituto foi criado para garantir o compromisso da MRV Engenharia com um país mais solidário e sustentável)	“Promover a transformação social do nosso país por meio da educação, principal alicerce para o desenvolvimento de uma nação, preparando cidadãos para a vida e formando os realizadores do futuro”. < https://www.institutomrv.com.br/pt/sobre#principios > acesso em 04/12/2019.
Instituto Votorantim	(Criado em 2002, o Instituto Votorantim é o núcleo de inteligência social das empresas investidas da Votorantim e trabalha com a geração de valor compartilhado)	“Qualificar a atuação social das empresas, contribuindo para a competitividade dos negócios e o desenvolvimento das comunidades”. < http://www.institutovotorantim.org.br/instituto/quem-somos/ > acesso em 07/12/2019.
Arredondar Você Faz a diferença	(Nossos centavos unidos transformam a sociedade)	“O movimento arredondar é uma ideia simples: tornar o hábito de doar fácil e acessível, conectando pessoas com causas”. < https://www.arredondar.org.br/sobre/ > acesso em 11/12/2019.
PATRI	(Trabalha para fortalecer o seu negócio identificando riscos e oportunidades por meio do trabalho	“A PATRI, líder no mercado brasileiro em prestação de serviços na área de public affairs, foi fundada no Brasil em 1986 durante o período de redemocratização do país após 21 anos de regime militar”. < https://patri.com.br/sobre > acesso em 18/12/2019.

	ativo e permanente de engajamento com stakeholders do governo e da sociedade civil ao longo de todo o processo de formulação de políticas públicas)	
SHOULDER		“A SHOULDER sempre teve como missão trazer para a mulher brasileira roupas com DNA urbano que respirem sofisticação, elegância, versatilidade e conforto”. < https://www.shoulder.com.br/ > acesso em 20/11/2019.
SUZANO		“A Suzano é uma das maiores organizações empresariais do país e tem como princípio básico o estabelecimento de relações de qualidade com todos os seus stakeholders. A responsabilidade em gerir nossos negócios envolve um amplo universo de pessoas e todas as nossas relações devem ser pautadas nos mais altos valores éticos”. < http://www.suzano.com.br/admin/wp-content/uploads/2019/08/CodigoConduta_Web.pdf > acesso em 19/12/2019.

Fonte: Elaboração própria com base no site do movimento Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356> Acesso em: 08/01/2020.

As organizações mantenedoras e apoiadoras que compõem o TPE são em sua maioria instituições privadas, ONGs, fundações e institutos que já tem uma experiência e formulam projetos para a Educação Básica. Muitas dessas organizações que integram o movimento fazem parte de diversos ramos da economia brasileira como: setor financeiro, agronegócio, telecomunicações, indústria e setor de serviços; algumas organizações com fins lucrativos e outras não (não claramente). Nesse sentido, todas atuam em conjunto e de forma bastante organizada nas disputas que se dão no terreno das políticas educacionais no Brasil, e como sujeitos individuais e coletivos representam seus interesses de classe (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017).

Além disso, a experiência dessas instituições, em projetos educacionais, é feita em parcerias com instituições públicas tais como: o MEC, as SEEs (Secretarias Estaduais de Educação) e SMEs (Secretarias Municipais de Educação), assim como o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (UNDIME).

Apesar de o TPE ser financiado com a captação de recursos privados de grandes grupos empresariais, o que justificaria sua independência em relação aos governos, uma grande parte das instituições que a compõem já vem desenvolvendo projetos na área educacional há bastante tempo em parceria com as três esferas de governo (União, Estados e Municípios).

No entanto, o interessante é que algumas dessas organizações não possuem nenhum projeto ligado à educação, a saber como exemplo: Scheffer, Gol, Burger King, PATRI, SHOULDER. No entanto, compõem o TPE, seja como apoiador ou como mantenedor, o que mostra a capacidade do movimento como um organizador coletivo da classe dominante em prol de seu projeto de classe.

Mesmo assim a capacidade de formulação individual dos diversos grupos que compõem o TPE com experiência na área educacional impressiona tanto pelo volume de projetos educacionais desenvolvidos, assim como as ações individuais com as três esferas de governo e redes de ensino em todo o país.

Portanto, em sua composição o TPE vai reunir as principais empresas que atuam no país e que chegam à soma de quase 80% do PIB brasileiro, sendo composta das quinze famílias mais ricas do Brasil, demonstrando a correlação de forças e o caráter de classe que se observa nas disputas pelas políticas educacionais no Brasil (PERONI, LIMA & CAETANO, 2017).

Interessante observar que o TPE se define como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente que não recebe recursos públicos. Porém o movimento acaba sendo a porta de entrada para que organizações que fazem parte de sua composição vendam seus produtos educacionais para as instituições públicas de ensino (BERNARDI, UCZAK & ROSSI ,2014). Sendo que o movimento vende o discurso de contribuir para melhorar a Educação Básica de acordo com a seguinte descrição:

Focamos em contribuir para melhorar a **Educação Básica no Brasil**. Para tanto, além de **avaliar criticamente** as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a **mobilização de atores-chave** do cenário nacional pela Educação, **monitoramos** continuamente os indicadores e as políticas educacionais e **produzimos conhecimento** que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Dessa maneira, o TPE demonstra sua disposição total na intervenção da política educacional em toda a Educação Básica, produzindo conhecimento, monitorando as políticas

educacionais e avaliando o processo de mudanças ocorridas na educação pública desde a sua fundação.

É interessante também notar que a defesa pelo TPE, por uma educação pública e de qualidade, não era acompanhada de uma proposta efetiva de como conquistar esse objetivo. No entanto, em 2010 o movimento através de cinco bandeiras apresenta pela primeira vez um programa de atuação na Educação Básica, são elas:

- 1) Currículo: o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
- 2) Valorização dos professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
- 3) Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
- 4) Responsabilização dos gestores: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
- 5) Melhora das condições para a aprendizagem: o país deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contra turno para reforço escolar e recuperação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Através dessas bandeiras, o TPE tentou dar uma resposta às contradições apresentadas no seu plano de metas, como uma maneira de resolver os problemas enfrentados pela educação pública brasileira, pois as metas estabelecidas não apresentavam soluções claras de como atingir tais objetivos.

Nesse sentido, pode-se analisar criticamente cada bandeira levantada pelo movimento na solução dos problemas enfrentados pela Educação Básica. A primeira bandeira defende um currículo nacional como fundamental para redução das desigualdades educacionais. Além disso, tem como objetivo gerar maiores “oportunidades”, inclusive de emprego para os futuros trabalhadores do país.

Isso só reforça ainda mais a profunda dualidade educacional do país, pois o currículo único acaba por reduzir e limitar a formação dos estudantes, sobretudo, desconsidera as particularidades regionais e locais. Também impõe um modelo uniforme desconsiderando a autonomia pedagógica das escolas e mascara todas as desigualdades educacionais enfrentadas pela escola pública (MARTINS, 2013).

Já a segunda bandeira defende a valorização dos professores, justificando que a formação do magistério não é condizente com os objetivos formativos de melhoria da aprendizagem. Isso porque, segundo essa perspectiva, só com uma formação homogênea dos

professores na lógica dos resultados é que se conseguirá melhorar o rendimento dos alunos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Dessa forma, essa bandeira levantada se contrapõe a uma verdadeira valorização dos profissionais de Educação com plano de carreira que respeite a formação e o tempo de serviço dos professores. Em contrapartida defende uma política de bonificação por resultados que devem ser supervisionados por gestores comprometidos com o desempenho.

Conforme Martins (2013) a terceira bandeira toca num ponto crucial da política do TPE na defesa da educação na lógica da meritocracia e que produza resultados quantitativos em detrimento de resultados qualitativos, através de avaliações que seguem a cartilha dos Organismos Internacionais para mensurar os resultados da Educação Básica. Essa orientação avaliativa na política educacional e na prática pedagógica da escola, acaba gerando diagnósticos que não avaliam os problemas estruturais enfrentados pela escola pública.

Até porque essa política com foco nas aprendizagens dos alunos está vinculada a lógica da melhoria do rendimento escolar como única forma de se garantir qualidade, sendo que este rendimento deve ser mensurado através de avaliações externas e padronizadas que não reconhece a realidade da formação das instituições de ensino.

Conforme Martins (2013), a quarta bandeira coloca a responsabilidade nos diretores (gestores) que devem conseguir gerir uma escola pública com poucos recursos e obter resultados satisfatórios do ponto de vista da lógica empresarial, além de atacar o principal problema da Educação Básica, segundo o TPE, os baixos resultados adquiridos nas avaliações externas. Isso redefine o papel dos diretores que deveriam, em contraposição à proposta do movimento, promover e construir junto com a comunidade escolar praticas pedagógicas que valorizem a democracia e a formação humana dos alunos.

Por fim, a quinta bandeira defende que para melhorar as aprendizagens é necessário a ampliação da jornada escolar, no entanto, não se coloca em discussão a formação integral dos alunos e reduz essa questão a simples ampliação da carga horária escolar (MARTINS, 2013).

As 5 bandeiras defendidas pelo TPE são fruto de troca de experiência com o grupo *Mexicanos Primeiro* (organização mexicana com experiência de atuação na educação de seu país), esse grupo tem grande conhecimento técnico e pertence a Rede latino Americana de organizações da sociedade Civil pela Educação (REDUCA).

O grupo *Mexicanos Primeiro* é uma inspiração para o TPE devido a sua busca por uma excelência técnica de planejamento, formulação e avaliação de intervenção nas políticas educacionais em seu país. Por isso, essa troca de experiências foi fundamental para os objetivos do movimento em alcançar resultados significativos em relação às aprendizagens

dos estudantes no Brasil. Esse intercambio é fundamental na concepção do TPE para que através de suas cinco bandeiras conseguisse atingir as cinco metas por ele estabelecidas na tentativa de solucionar os problemas educacionais da Educação Básica, na perspectiva de classe que lhe é própria.

1.5 O TPE e a orientação de como devem atuar os docentes

Uma questão considerada fundamental pelo TPE para a execução de projetos educacionais no Brasil e o tratamento que deve ser dado as políticas de formação e valorização do trabalho docente. Até porque esses profissionais estão em disputa de consciência nas escolas públicas em duas frentes: na primeira tendo um papel decisivo na resistência aos projetos de interesses da classe dominante; já a segunda serem seduzidos pela lógica empresarial de uma valorização docente que atinge metas e resultados.

Nesse sentido, em outubro de 2019, através do documento “Profissão Docente Movimento pela Valorização dos Professores”, o TPE e o Movimento Profissão Docente (MPD)¹⁸ enviaram suas contribuições a uma consulta pública organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores¹⁹.

Esse documento é uma parceria do TPE com organizações que fazem parte da sua composição tais como: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica, Vivo Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco Itaú BBA (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Ficando claro mais uma vez, como a atuação do TPE se dá sempre em conjunto com organizações que a compõem e já tem experiência na formulação de políticas públicas relacionada aos professores.

Nesta consulta pública dirigida pelo CNE foi enviado pelo TPE e o MPD em conjunto cinco temas relevantes para formação dos docentes, são eles:

- Perfil do egresso: a introdução de uma matriz de competências esperadas dos alunos que se formam nos cursos voltados à docência é o principal avanço do documento. Em nossa contribuição, apontamos para a reorganização da matriz proposta de modo que as competências sejam mais claras, observáveis e avaliáveis.

¹⁸ O Profissão Docente é um movimento que visa unir professores, profissionais e organizações da educação em torno da missão de transformar a qualidade das políticas docentes de modo a assegurar que todos os alunos brasileiros tenham professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/330.pdf?1641144770>> Acesso em 05/12/2019.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso 10/01/2020.

- Complementação Pedagógica: o parecer apresentado flexibiliza em excesso a carga horária da Complementação Pedagógica. Propomos um modelo em que bacharéis em áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e profissionais que já atuam em sala de aula tenham menor exigência de carga horária na Complementação, enquanto outros profissionais que desejem se tornar professores tenham uma carga horária maior.
- Prática e estágio nas Licenciaturas: sugerimos formas de especificar com mais clareza a prática dentro dos cursos, dado que esse é o principal desafio da formação de professores. Além disso, apontamos critérios de qualidade para os estágios supervisionados.
- Estrutura curricular: fizemos sugestões para que a estrutura curricular fique mais clara e detalhada, de modo que as DCNs tenham maior capacidade de garantir uma mudança efetiva na forma como os cursos estão organizados hoje.
- Ensino a Distância (EaD): apresentamos uma proposta de delimitação do uso do EaD na formação de professores, de modo a garantir que pelo menos as disciplinas do componente prático (800 horas) sejam feitas de forma presencial. Além disso, recomendamos que o CNE institua, em um prazo de 2 anos, após a publicação da nova resolução, normas que definam com maior clareza quais são os aspectos da formação docente que devem ser obrigatoriamente realizados de maneira presencial (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019)

Essas contribuições do TPE, em conjunto com o MPD, na consulta pública organizada pelo CNE teve o sentido de tentar legitimar a participação da sociedade na construção das políticas educacionais, oferecendo para elas uma certa roupagem democrática. Porém, essa produção organizada pelo movimento irá permear o documento final demonstrando sua influência no Ministério da Educação. Nessa produção também foram defendidas ações orientadas para uma valorização da carreira docente na perspectiva da meritocracia dos resultados que os profissionais de educação devem alcançar para aumentarem sua remuneração.

O TPE reconhece que o documento sob consulta avança na direção correta para a formação de professores, mas os cinco temas elencados acima são de grande relevância e irão permear as DCNs para a formação dos mesmos. Nesse sentido, os temas elencados são fundamentados numa visão em que a docência deve ser direcionada para a melhoria de resultados quantitativos de aprendizagem e significativos em relação as competências adquiridas pelos docentes em seu processo de formação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

O primeiro tema que se relaciona ao perfil egresso na carreira de magistério vai orientar a formação e sua formulação passa por um conjunto de dimensões e competências específicas que buscam através de uma matriz curricular definir características esperadas na prática do profissional docente que sejam objetivos e tenham foco no ensino da sala de aula (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Quanto ao segundo tema, o da complementação pedagógica, critica-se a redução da carga horária e a flexibilização dessa complementação para quem gostaria de ter uma

Licenciatura e vai na contramão da valorização docente. No entanto, essa crítica expõe uma coerência ao tema do perfil de egresso com os objetivos do TPE, pois, sugere-se uma formação mais homogênea e técnica para os professores que deve cumprir todas as etapas necessárias para a docência (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

O terceiro tema que trata o estágio da Licenciatura tem além da preocupação com o conhecimento adquirido pelo docente, se ele consegue aplicar de forma eficiente esse conteúdo no contexto de sala de aula. Nesse sentido, para o TPE os professores devem ter o conhecimento pedagógico do conteúdo para o bom andamento do seu trabalho (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

No quarto tema, fala-se da estrutura curricular que deve abranger um conjunto de saberes que são necessários para que os professores possam desenvolver uma gama de conhecimentos teóricos e práticos sobre o conteúdo ensinado na sala de aula em seu processo de formação. Por isso, o currículo deve ser articulado em todo processo de formação dos professores, sendo norteado por dois eixos, uma área comum e outra de aprofundamento, ambas alinhadas ao BNCC (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Finalmente, o quinto tema trata do Ensino à Distância (EaD), através de um levantamento realizado em 2018 pelo TPE. Nesse tema, analisou-se o crescimento assustador dos cursos EAD nos últimos anos, sendo a modalidade com maior número de matrículas para formação docente no país, chegando aos incríveis 64%. Dessa forma, o TPE vai propor uma maior regulação para a formação de professores, assim como limites e parâmetros em relação aos cursos de Licenciatura e estabelecendo um mínimo de 800 horas de carga horária presencial independente da modalidade do curso (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Portanto, os cinco temas trazidos pelo TPE e MPD buscam definir a estratégia para que a formação docente esteja atrelada a uma valorização que corresponde a um melhor desempenho dos professores na Educação Básica na perspectiva dos resultados e, por isso, sugere um percurso mais seguro na direção dos objetivos a serem alcançados para que os docentes desenvolvam habilidades específicas e atinjam metas quantitativas.

As DCNs para formação de professores aprovadas em novembro de 2019 acabaram incorporando em seu conteúdo toda a formulação do TPE em conjunto com o MPD. As atuais diretrizes reforçam a lógica privada para a formação de professores enfraquecendo ainda mais a formação docente que corresponda uma formação integral e humana.

Por fim, essa preocupação do TPE com a formação docente pode ser traduzida com o mesmo propósito que o Banco Mundial tem no que diz respeito a preocupação central da reformulação do processo formativo dos professores, em que seja contemplada uma

formação docente instrumental, capaz de atingir metas e resultados satisfatórios na lógica do mercado.

1.6 O Programa Jovem do Futuro: o exemplo de gestão escolar do Instituto Unibanco (IU)

Um bom exemplo a ser analisado como antecedente da Contrarreforma do Ensino Médio é a experiência formulada pelo Instituto Unibanco (IU), que compõe o TPE, e que desenvolveu em 2007 um programa chamado *Jovem do Futuro* que tem por objetivo propiciar uma gestão de qualidade para essa etapa de ensino e consequentemente melhorar a aprendizagem e os resultados educacionais.

O programa Jovem do Futuro²⁰ (JF) é considerado uma tecnologia educacional,²¹ pelo Instituto Unibanco, com o propósito de melhorar a aprendizagem nas escolas públicas do Ensino Médio, em parceria com as secretarias estaduais de educação. O principal objetivo do projeto é melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos desta etapa de ensino por intermédio do aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar.

No entanto, o programa JF fortalece as relações público-privado na educação, através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos. Em outras palavras, isso se dá quando o público é definido pelo privado, ou seja, o que é propriedade do Estado passa a ser gerido pela lógica do mercado, redefinindo o conteúdo das políticas educacionais (PERONI, CAETANO, 2015).

Esse programa tem a finalidade de desenvolver um projeto de gestão escolar para alcançar resultados quantitativos e busca ofertar às escolas que integram o programa um apoio técnico financeiro no período de três anos. Essa proposta acaba mobilizando toda a comunidade escolar: alunos, professores e familiares, em torno de metas consensuais construídas pela comunidade escolar para a melhoria dos resultados educacionais durante o

²⁰ Lançado em 2007, o programa JF foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as secretarias estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele. Disponível em: <<https://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/>> Acesso em 20/12/2019.

²¹ Segundo site do MEC, é considerado tecnologia educacional todo sistema de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, composto de um produto inovador, como software ou hardware utilizado para trabalhar conteúdos educacionais específicos, e que facilite as atividades educacionais de alunos, professores e gestores, oferecendo, quando necessário, orientações didáticas, de uso e de gestão para a efetiva adoção no ambiente escolar. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/area-de-imprensa/noticias/item/11579-mec-lan%C3%A7a-publica%C3%A7%C3%B5es-do-pnld-liter%C3%A1rio.-did%C3%A1tico-e-guia-de-tecnologias-educacionais>> Acesso em 21/12/2019.

Ensino Médio.

Além disso, as escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar a melhoria dos resultados. De acordo com o próprio site do Instituto Unibanco:

O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as secretarias estaduais de Educação, oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele. [...] O programa também estimula as trocas de experiências entre os gestores nele envolvidos, de forma a contribuir ao fortalecimento dos conhecimentos instalados e produzidos em cada rede parceira. (INSTITUTO UNIBANCO, 2019)

Dessa forma, o projeto é organizado pelo Instituto Unibanco em conjunto com o Estado parceiro e, então, elabora um plano de ação, no qual as ações estratégicas são monitoradas e avaliadas para se atingir o objetivo proposto. Nesse processo de implementação, quando colocado em prática, através do monitoramento, busca-se identificar quais ações tiveram sucesso e corrigir as que não tiveram o resultado esperado (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Conforme Peroni e Caetano (2015) é importante lembrar, no entanto, que esse programa teve início em alguns dos principais estados da federação como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo (Grande São Paulo e Vale do Paraíba). Nessa fase de implementação, ainda como projeto piloto, ocorreu o compromisso firmado entre o Instituto Unibanco e as quatro secretarias de educação, em dois grupos de escolas. No primeiro grupo foi implementado o programa e no segundo realizaram-se avaliações para fazer o comparativo de desempenho entre os alunos de ambas as escolas.

Logo após a fase de avaliação piloto do projeto, foi fechada uma parceria com o Ministério da Educação formalizado pelo então ministro Aloízio Mercadante (PT), em 2011. Desse modo, o MEC realiza a integração do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Jovem do Futuro e, conseqüentemente, cria o ProEMI/JF²². Isso possibilitou a ampliação do programa em larga escala e a adesão de diversas secretarias estaduais como as de Goiás, Mato Grosso, Piauí, Pará e Ceará (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Nesse sentido, o JF por meio do aporte financeiro e orientação da política educacional, coordenadas pelo MEC, busca um redesenho curricular das escolas, por intermédio do Guia

²²“ Destacamos que o ProEMI/JF se apresenta como política pública nacional que propõe o redesenho curricular do Ensino Médio, a ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens, oferecidos em forma de metodologias pré-estabelecidas, intituladas metodologias Jovem de Futuro”. (PERONI, CAETANO, 2015 p. 539)

de Tecnologias Educacionais (GTE). O GTE acaba tendo o papel de habilitador do programa, com o uso de uma tecnologia educacional que se enquadra na categoria gestão (PERONI, CAETANO, 2015).

Além disso, o programa por ter como um dos principais objetivos melhorar o resultado das aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio, acaba tentando fortalecer a gestão escolar. Por isso, o IU vai propiciar formação e apoio técnico para gestores e supervisores, além de acompanhar e monitorar os resultados através de instrumentos pedagógicos e gerenciais.

Portanto, os responsáveis pela implementação do projeto ProEMI/JF nas escolas estaduais são os Estados em suas respectivas redes, tendo infraestrutura e apoio técnico necessários para supervisão e monitoramento das escolas.

Assim, o JF é um programa que busca atuar nas escolas públicas que representam uma gestão escolar ineficiente de resultados. A partir de uma mudança na gestão escolar, o IU acredita que é possível resolver os problemas do Ensino Médio tais como aprovação, reprovação e evasão escolar, partes que constituem o fracasso escolar (PERONI, CAETANO, 2015).

Conforme aponta Peroni e Caetano (2015), esse modelo do programa tenta padronizar as escolas de Ensino Médio de diversos estados através de forte controle e monitoramento do processo educacional realizado por gestores, supervisores e técnicos formados pelo Instituto Unibanco. Por outro lado, o programa, conseqüentemente, desconsidera a diversidade e desigualdades entre os Estados, os problemas estruturais e de recursos e, por seu turno, despreza a escola como um espaço coletivo, em que deve ser priorizada a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino.

O Programa JF é uma demonstração da intervenção do setor privado na Educação pública, pois apesar da instituição ser pública, a instituição privada interfere e determina o conteúdo da educação através de uma gestão de resultados com características individualista e competitiva na lógica privada.

De acordo com Peroni e Caetano (2015) é interessante analisar como uma instituição financeira como o Itaú/Unibanco cria o Instituto Unibanco e, sem ter nenhuma relação com a educação, tem poder de interferência significativa na política educacional brasileira, com foco no Ensino Médio. O IU é uma das instituições mantenedoras do TPE e compõe o movimento que atua como um organismo com a capacidade de defender os interesses coletivos da classe dominante e intervir nas políticas educacionais brasileiras. Portanto, essas instituições como IU acabam assumindo o papel que deveria ser do Estado de executar e dirigir as políticas sociais e através das parcerias entre público-privado, aprofundam a lógica do mercado nas

políticas públicas para a educação.

O IU é um dos principais sujeitos que contribuem para orientar a Contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, pois sua experiência com *Jovem do Futuro* na formulação de políticas públicas para essa etapa de ensino, assim como os projetos desenvolvidos em parceria com diversas redes estaduais de ensino, lhe credencia em conjunto com o TPE como uma das principais referências na construção da respectiva reforma.

Logo, a construção da Contrarreforma do Ensino Médio perpassa por esses sujeitos individuais e coletivos como IU e o TPE, que nos últimos anos foram se tornando exemplos de referência de intervenção da lógica privada nas instituições públicas de ensino.

1.7 EDUCAÇÃO JÁ! O Programa Político do movimento Todos pela Educação

O TPE, em setembro de 2018, lançou um documento chamando de “*Educação Já!*”, como uma iniciativa suprapartidária que foi organizada por diversos especialistas²³ em políticas públicas educacionais. Eles elaboraram um programa estratégico para a Educação Básica no Brasil para os anos 2019-2022. O documento foi fruto de discussões em seminários e eventos organizados pelo movimento, e apresenta algumas recomendações que são fundamentadas em diagnósticos de pesquisas detalhadas e experiências de sucesso educacional tanto no âmbito nacional como internacional (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Essa iniciativa de produção do documento *Educação Já!* Expressa de forma organizada e sistematizada o que o TPE defende para a Educação Básica no Brasil, o que demonstra o protagonismo do movimento em fazer com que essa estratégia seja incorporada integralmente pelo futuro Ministério da Educação, pois o lançamento desse programa se deu um mês antes das eleições presidenciais (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Dessa forma, o TPE forçaria todas as correntes e forças políticas a debaterem o programa lançado e incorporarem sua política educacional, independentemente da posição “ideológica” do governo eleito. Essa característica do TPE, que se coloca como uma entidade neutra e suprapartidária no que se refere as políticas públicas em educação, parte de uma construção do movimento que sempre articulou desde sua criação uma agenda da classe dominante na direção do consenso entre diversos setores da sociedade brasileira que disputam

²³Os coordenadores e redatores do documento são: Priscila Cruz (Presidente executiva do TPE), Olavo Nogueira Filho (diretor de políticas educacionais do TPE), Gabriel Corrêa (gerente de políticas educacionais do TPE), Thaianne Pereira (coordenadora de projetos do TPE). Além disso, o documento teve a participação na sua construção e revisão de um conjunto de profissionais e colaboradores do movimento TPE. Disponível em:< <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>> Acesso em 07/09/2019.

um projeto para a Educação Básica.

Essa peculiaridade do movimento fica expressa no pensamento de Gramsci (2000):

Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massas do homem, deve ser um organizador de “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir uma certa capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (GRAMSCI, 2000a, p.15)

De certa forma, a classe dominante representa uma capacidade de elaboração social superior que precisa de um grupo de elite de empresários capazes de dirigir toda a sociedade de acordo com os seus interesses de classe. O TPE acaba cumprindo esse papel dirigente para poder garantir melhores condições, no âmbito do Estado, de sua expansão e manutenção como classe dirigente.

De acordo com o pensamento de Gramsci essa capacidade dirigente e técnica que a classe dominante possui é também intelectual, que pode ser definida da seguinte forma “os intelectuais não são um grupo social autônomo, pois, com graus distintos de autonomia, possuem a função de produzir maior homogeneidade e organicidade na classe a que se encontram vinculados por meio de sua própria hegemonia político-cultural” (MOTTA & LEHER, 2012, p.428). Dessa maneira, a função do TPE como intelectual coletivo é o de produção e difusão ideológica de sua concepção de mundo, através do Estado entendido em sentido ampliado, definindo assim as políticas educacionais.

Essa capacidade do TPE que se constituiu como uma força hegemônica nas políticas educacionais passa por sua capacidade de atuação como um partido político que através dos seus intelectuais orgânicos forja a consciência dos trabalhadores em relação ao seu projeto de classe.

Na verdade, a força do TPE demonstra que seu projeto de nação sempre buscou mascarar as contradições e os seus interesses de classe na sociedade capitalista e se apresentar como uma organização que defende a educação de qualidade, acima de qualquer que seja o governo que esteja no poder. No programa *Educação Já!*, o movimento vai defender a educação como um direito fundamental para todos os brasileiros e para o desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira, conforme a seguinte descrição:

[...] A educação é aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade – seja do ponto de vista econômico ou social. [...] ao impacto da educação no crescimento econômico, condição necessária, ainda que insuficiente, para avançarmos no sentido da redução da pobreza e do desemprego e da criação de melhores expectativas para a vida social em suas mais diversas facetas. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.13).

O direito à educação defendida pelo TPE, está sempre vinculada ao processo de desenvolvimento econômico como forma de empregabilidade e, conseqüente, redução pobreza, aproximando-se muito da lógica da Teoria do Capital Humano no qual o aumento da instrução dos indivíduos poderia gerar mais renda e assim reduzir as desigualdades sociais.

Dessa maneira, é importante analisar o programa em alguns pontos centrais. O documento possui quatro metas e seis princípios orientadores da estratégia nacional da Educação Básica. Começamos a análise pelas quatro metas conforme a seguinte descrição:

Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4: Todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.7)

As novas metas são diretamente relacionadas às que foram construídas pelo TPE desde a sua criação e foram incorporadas pelo PNE (2014-2024). Nesse sentido, elas buscam dar um foco em relação ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as metas são baseadas em um conjunto de objetivos. São eles: educação de qualidade, inclusiva e equitativa que promovam a todos oportunidades de aprendizagem (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Já os seis princípios apontados pelo programa são os seguintes:

Princípio 1: Aprendizagem para o desenvolvimento integral da pessoa. Princípio 2: A definição de qualidade envolve necessariamente os conceitos de equidade e inclusão. Princípio 3: Propostas informadas pelas evidências, conhecimento teórico acumulado, experiências de êxito e pesquisa representativas de opinião com professores e alunos. Princípio 4: Professores são os mais importantes atores na promoção de uma educação de qualidade e, portanto, devem ser entendidos como centrais para uma mudança estruturante. Princípio 5: Se queremos dar um salto de qualidade, a educação precisará também do apoio das outras áreas. Princípio 6: Precisamos conciliar a resolução de uma agenda básica com as demandas contemporâneas. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.7)

Os princípios são os alicerces da construção da estratégia do TPE e visam dar mais transparência aos valores que orientam a elaboração da proposta estratégica. Nesse sentido, os princípios são importantes para a promoção de aprendizagem para todos os estudantes independentes de suas características, origem e contexto sócio econômico (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Essas propostas têm forte influência e referências em organismos internacionais que acabam fortalecendo o discurso da necessidade de transformar o que é público estatal na perspectiva de uma empresa da iniciativa privada como a única solução para os problemas enfrentados pela educação pública. Além disso, a proposta estratégica tem como objetivo tentar solucionar o atual cenário dos diversos problemas sofridos pela Educação Básica, são eles: currículo, formação e valorização do magistério, proposta pedagógica, gestão escolar e avaliação.

Posteriormente o documento vai apresentar uma visão sistêmica e de diretrizes de médio e longo prazo, a serem executadas para a promoção de mudanças estruturantes na política educacional. Essa estratégia é organizada e dividida em três partes, tais como: fatores intraescolares, viabilizadores em nível de sistema e fatores extraescolares (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Segundo o documento, os fatores intraescolares são elementos essenciais que irão interferir na aprendizagem e formação dos estudantes que estão sob a responsabilidade da política educacional. Dessa maneira, podemos destacar os seguintes fatores: recursos pedagógicos básicos (currículo, matérias de apoio, avaliação formativa e programas de reforço e recuperação), professores preparados, motivados e com boas condições de trabalho, gestão escolar e uma proposta pedagógica com foco nas aprendizagens (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

De acordo com o TPE esses elementos apresentam grande fundamentação teórica e evidência na literatura como necessários para que uma escola consiga conquistar ótimos resultados educacionais. Nesse sentido, esse fator prioriza as questões relacionadas a aprendizagem tendo no currículo, explicitado na Base Nacional Comum Curricular/BNCC, objetivos de aprendizagem que devem ser comuns a todas as redes do país e referência para bons resultados (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Já a segunda estratégia, que diz respeito aos viabilizadores em nível do sistema, busca:

Propor como assegurar consistência, coerência e articulação entre as diferentes políticas educacionais de modo a induzir e viabilizar a adoção desses elementos em escala. Ele é dividido em quatro pilares: governança do sistema, gestão das redes de ensino, sistema de financiamento da educação básica e sistema de avaliação (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.35).

Apesar de acreditar que esses pilares podem ser melhorados de forma individual, eles devem ser o centro da estratégia de articulação entre todos eles. Por isso, o MEC deve coordenar uma definição pactuada entre os entes federativos (União, Estados e Municípios)

com parâmetros nacionais de qualidade educacional e orientação de todas as redes do país. (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Esses parâmetros serviriam como padrões básicos para todas as redes de ensino do país com oferta mínima de recursos pedagógicos, plano de carreira de professores, gestão escolar, entre outros. Por isso, essa definição seria fundamental para promover maior coesão e redução das diferenças educacionais (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Os fatores extraescolares são questões que não estão diretamente ligados à política educacional, mas são necessários para se atingir os objetivos propostos. Entre essas questões podemos apontar algumas como: “a participação das famílias na educação dos filhos e as políticas intersetoriais voltadas para as crianças e jovens antes e durante toda a trajetória escolar (na primeira infância, infância, adolescência e juventude) ” (EDUCAÇÃO JÁ, 2018, p.35).

De certa forma, esses fatores estão totalmente ligados às profundas desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira e necessitam de uma maior articulação da educação com as políticas públicas em outras áreas sociais. Apesar de os três fatores estratégicos terem sido apresentados separadamente, é necessário que atuem de forma conjunta e estejam interligados para que toda estratégia tenha maior coerência e resultados satisfatórios (EDUCAÇÃO JÁ, 2018).

Esse programa, apresentado pelo TPE, demonstra que esse organismo vem ditando a política educacional no Brasil nos últimos anos, pois as organizações que a compõe produzem projetos educacionais com certa capacidade técnica há bastante tempo. Além disso, foi através da apropriação de bandeiras reivindicadas pelos trabalhadores da educação que o TPE foi se constituindo como uma força hegemônica em relação às políticas educacionais nas três esferas de governo (União, Estados e Municípios), se tornando uma referência nas políticas educacionais.

Essa apropriação do movimento resultou na construção de um consenso que propiciou uma forte entrada do setor privado na educação pública, gerando novas formas de gestão. Para atender aos seus interesses de classe o TPE defende uma política mais eficiente em relação ao gasto público e com maior participação da iniciativa privada na esfera pública.

Finalmente, pode-se dizer que a aparência de suprapartidária e o projeto de nação do movimento são evidentemente claros em relação a seus objetivos nas disputas pelas políticas públicas educacionais a serem implementadas no Brasil para atenderem aos interesses reais da classe dominante brasileira.

Portanto, nesse primeiro capítulo se tentou demonstrar a participação decisiva do TPE

desde sua origem nas principais reformas educacionais brasileiras como o PDE, o PNE de 2014-2024 e a atual contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, analisar as características das organizações que compõem o movimento que em sua maioria tem grande experiência na formulação de projetos educacionais e forte participação nas políticas educacionais nas três esferas de governo (União, Estados e Municípios).

Outro ponto a ser destacado é como as organizações que compõem o movimento, pensam os docentes na lógica produtivista, na formação de jovens que adquiram aprendizagens necessárias as demandas do trabalho em detrimento de oferecer aos mesmos uma formação humana.

Por fim, como o TPE desde a sua criação se tornou uma organização com acúmulo de produções, pesquisas e formulações na área educacional para poder justificar a implementação de um projeto que atenda aos interesses da classe dominante na perspectiva de uma gestão privatista para a Educação Básica brasileira, como a única e necessária forma de salvar a educação pública.

CAPÍTULO 2 – O BANCO MUNDIAL E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esse capítulo tem como objetivo analisar o papel do Banco Mundial (BM) como referência na definição de pautas e agendas de política pública que são absorvidas pelos países latino-americanos, mas especificamente, o Brasil. Outro propósito é entender a estreita relação das políticas estabelecidas pelo BM com grupos que disputam as políticas educacionais como o movimento *Todos Pela Educação*.

Além disso, apresentamos a relação da Contrarreforma do Ensino Médio com a orientação do BM do ponto de vista técnico-pedagógico na formulação e implementação desse projeto no Brasil. Portanto, será feito, aqui, um breve resgate histórico do BM, desde sua fundação até os dias de hoje, em que o Banco se tornou uma referência para os países da periferia do capitalismo na adoção das políticas governamentais, particularmente no campo educacional.

2.1 Banco Mundial, um breve histórico

O grupo BM é formado por diversas Organizações dentre as quais estão o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional (CFI); a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CICDI); o Instituto do Banco Mundial (IBM) e o Painel de Inspeção. Essas entidades atuam de forma organizada e articulada propondo medidas a serem adotadas pelos países periféricos do sistema capitalista, sobretudo, na consolidação de sua agenda política (PEREIRA, 2014).

O BM, segundo Cruz (2003), foi criado em 1945 com o objetivo inicial de fornecer crédito através de empréstimos a longo prazo para reconstruir os países europeus que estavam arruinados pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, já na década de 1960, o Banco passou a financiar projetos de desenvolvimento através de empréstimos aos países do chamado “terceiro mundo”, incluindo financiamento específico para a educação.

Esse financiamento realizado pelo BM tinha, como finalidade primeira, implementar o seu modelo de desenvolvimento capitalista para os países periféricos. Desse modo, o mesmo aproveitou dessa condição única para formular e articular políticas públicas, fornecendo recursos aos países subdesenvolvidos. Consequentemente, seria possível ao Banco influenciar e institucionalizar seus interesses em escala internacional. O BM, em todo seu processo

histórico explorou de formas diferentes a forte relação entre dinheiro, ideias e prescrições políticas formuladas por seus quadros para aumentar sua influência institucional de seu projeto político em todo o mundo (PEREIRA, 2014).

De fato, o BM foi um órgão que teve a capacidade política de formulação para estreitar a relação entre educação e economia. Assim, proporcionou a legitimação da necessidade de o projeto educacional estar atrelado ao desenvolvimento econômico, cumprindo o papel de estimular a formação à serviço do mercado (MELLO, 2014).

Segundo Mello (2014), isso fez com que o Banco ocupasse uma posição central no financiamento e ampliação de políticas transnacionais, tornando-se um importante ator político, intelectual e financeiro, que, ao mesmo tempo, reestrutura sua prática e linguagem utilizada na tentativa de garantir a legitimidade de seu projeto político.

É também a partir da década de 1960 que o BM inicia a formulação de algumas recomendações para a educação, sugerindo, por exemplo, que os países em desenvolvimento deveriam investir e expandir o ensino técnico nas diversas áreas (comércio, administração, agrícolas e industrial), como forma de alavancar o crescimento econômico (VARGAS, 2015).

Conforme Vargas (2015), o Banco vai defender e orientar que os países em desenvolvimento necessitam formar “mão de obra qualificada” para gerar maior crescimento econômico, distribuir renda e reduzir a pobreza. Ao mesmo tempo, deixa claro, também, sua intenção de estreitar a relação entre a educação e um projeto econômico fundamentado na Teoria do Capital Humano. Isso porque a concessão de empréstimos pelo BM para a aplicação de seu projeto educacional nos países periféricos apenas será viável se for estritamente levado em consideração as suas orientações.

A partir da gestão de Robert McNamara,²⁴ porém, o BM passa a produzir o primeiro documento específico para a implementação de políticas públicas na área de educação para os países que estão interessados em obter empréstimos. Esse documento, chamado de “*Education Sector Working Paper*”²⁵ (documento de trabalho do setor educacional), definia os critérios necessários para que os países adotassem reformas em seu sistema educacional e, também, para que o respectivo projeto recebesse o financiamento do BM (VARGAS, 2015).

²⁴ A carreira de Robert S. McNamara abrangeu o meio acadêmico, a iniciativa privada, o poder público e o serviço humanitário. McNamara foi professor da *Harvard Business School* no início da década de 1940, executivo da *Ford Motor Company* por 15 anos antes de virar seu presidente, em 1960, secretário de defesa americano por sete anos, nos governos de Kennedy e Johnson, e presidente do Banco Mundial durante 13 anos (1968-1981). Disponível em: <<http://www.bh1.com.br/management/robert-s-mcnamara-e-a-evolucao-da-administracao-moderna/>> Acesso em 08/01/2020.

²⁵ Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/149071468338353096/pdf/729770WP00PUBL0ector0working0papers.pdf>> Acesso em 12/12/2019.

Conforme salienta Cruz (2003), McNamara foi fundamental em dirigir o BM. Não com uma visão estritamente de um banqueiro, mas de um estrategista que tentava conquistar os países em desenvolvimento através do consenso. Pode-se dizer, então, que a partir disso, o Banco, em aliança com Fundo Monetário Internacional (FMI), foi fundamental na construção de um aparato ideológico que justificasse e implementasse a agenda neoliberal em escala mundial.

Para a construção desse consenso, o BM, através de uma articulação com diversos intelectuais, iniciou o processo de formulação de uma maneira de implementar seu projeto sem que se tivesse uma maior resistência dos países credores. Para tanto, por exemplo, no campo educacional, o mesmo se utilizava de um diagnóstico das dificuldades educacionais desses países a fim de poder apresentar sua proposta como sendo aquela necessária a resolver os problemas educacionais encontrados nos países parceiros.

Para entender o projeto educacional do BM, porém, é importante compreender sua participação nos processos econômicos e nas reformas dos aparelhos de Estado que influenciaram os países latino-americanos.

O BM na década de 1970, cria um empréstimo rápido de ajustamento estrutural numa orientação política que convergia com às medidas do FMI. Essa, por sua vez, não tinha como objetivo o desenvolvimento econômico daqueles países (VIOR & CERRUTI, 2014). O que se demonstra mais contraditório é que, nessa mesma década os países latino-americanos tiveram altas taxas de crescimento econômico, porém com a grande oferta de crédito dos bancos privados internacionais que estes se utilizaram, acabou gerando um aumento de suas dívidas externas.

Em 1979, de acordo com Pereira (2004) após uma série de eventos que modificaram a política econômica mundial, tais como o segundo choque do petróleo, a “reviravolta” da política monetária americana e a queda dos preços das matérias-primas aumentaram de forma significativa a dívida externa dos Estados.

O BM sugeria que as economias dos países latino-americanos necessitavam passar por um ajuste estrutural (abertura e a liberalização do controle do câmbio e das importações, a desvalorização da moeda, diminuição do gasto social, entre outras) de suas economias para atender à política econômica internacional.

O projeto econômico do BM de difundir o receituário neoliberal como única maneira de salvar os países pela crise internacional da dívida, passa, então, a se consolidar. Desse modo, era defendido que se fizesse um ajuste estrutural e que este reduzisse de forma drástica o investimento nas áreas sociais. Como consequência, os países que recebessem empréstimos,

concedidos pelo Banco seriam obrigados a cumprir com suas obrigações externas (PEREIRA, 2014).

A crise da dívida forçou, então, os países endividados a adotarem uma política que, conforme orientação do FMI e do BM, aplicaria um choque rápido e forte evitando um grande desgaste político do governo que adotasse tais medidas. Esse choque, também chamada de “austeridade” favorecia uma política econômica que reduzia investimentos públicos para o pagamento da dívida dos países (PEREIRA, 2014). Esse programa de ajuste estrutural teve como eixo central a estabilização macroeconômica em curto prazo, deixando em segundo plano, as reformas políticas de médio e longo prazo.

Nesse período, entretanto, segundo Pereira (2014) as políticas de austeridade, ao contrário da promessa de desenvolvimento econômico e redução de problemas sociais, levaram tais países a pagarem um alto custo social, aumentando ainda mais a desigualdade e a pobreza.

De acordo com Pereira (2014) a própria crise da dívida pública da década de 1980 começou a criar um ambiente desfavorável ao Banco, em consequência do ajustamento estrutural e dos planos de estabilização econômica, que colocaram em desvantagem a política da dívida com orientação pelo BM.

Entretanto, no início dos anos 1990 foram liberados, por parte do BM, grande número de empréstimos para a Educação Básica na América Latina. Esses empréstimos, tinham como propósito reforçar a formação de “mão de obra”, na perspectiva da Teoria do Capital Humano, indispensável ao aumento da produtividade dos países dessa região para a redução da pobreza e retorno ao crescimento econômico.

No entanto, a TCH passa nesse momento por uma nova roupagem, defendida inclusive pelo BM, segundo a qual as reformas no plano econômico deveriam passar também por ajustes no plano cultural e social, renovando em bases ideológicas o papel da escola fazendo um deslocamento da “função econômica integradora” dos indivíduos na vida produtiva para “função econômica de inserção” (MOTTA, 2008).

Conforme Motta (2008) esse deslocamento a “função econômica de inserção” tem o papel de gerar “capital social”, mantendo a mesma lógica estritamente privada na economia para potencializar igualdade de oportunidades como instrumento de redução de conflitos que desperdiçassem o potencial produtivo material e humano. Contudo foi necessário que intelectuais orgânicos criassem as condições necessárias para que o capital se reproduzisse no novo século, pois as garantias de empregabilidade e conseqüentemente uma maior equalização social difundidas pelo TCH com a “função econômica integradora” não mais se

sustentavam devido as altas taxas de desemprego nos anos de 1990.

Portanto, essa alteração de sentido da TCH é modernizada e ampliada na Teoria do Capital Social²⁶, que busca um modelo de desenvolvimento que consiga gerar oportunidades para os pobres para promover o “desenvolvimento humano”. Logo para superar obstáculos na permanência das políticas neoliberais no contexto de globalização não basta somente investir em capital humano, mas necessariamente em capital social.

2.2 O Banco Mundial e sua inserção na educação brasileira

A entrada do BM no Brasil se deu no período da ditadura militar, na década de 1970, no entanto, o seu ápice ocorre nos anos de 1990. Foi nesse momento quando, através de empréstimos, foram implementadas as políticas educacionais de sua orientação no país (MELLO, 2014). Nesse sentido, é possível dizer que os recursos de empréstimos do Banco para as políticas públicas educacionais brasileiras alcançaram patamares maiores nessa década.

Isso porque, conforme Mello (2014) atesta, o BM no Brasil construiu uma forte relação com o corpo empresarial, mas também, sofreu críticas de diversos educadores e pesquisadores, que analisaram como negativa tal relação com esse organismo, já que as políticas educacionais orientadas ao país tinham forte relação de sintonia com os diversos setores da economia (indústria, comércio, agronegócio, serviços, entre outros) e nenhuma preocupação com uma formação humana. Soma-se a isso, o papel desempenhado pela classe dominante brasileira nesse cenário que foi o de se articular com o Banco para atender a seus próprios interesses no projeto educacional brasileiro.

Essa relação propiciava uma aproximação de quadros técnicos do governo brasileiro com o BM, principalmente do MEC, que transitavam nos organismos internacionais se formando para construir diretrizes junto aos mesmos nas políticas implementadas no Brasil. Com isso, se buscava encontrar maior conformidade na implementação do projeto orientado por este organismo no país, além de influenciar as políticas educacionais de acordo com os interesses da classe dominante brasileira.

Outro fator que deve ser destacado é que as políticas educacionais que foram

²⁶ De acordo com Motta (2008) na perspectiva da ‘teoria do capital social’ a educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessário para aliviar a pobreza. Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política. (MOTTA, 2008)

implementadas no Brasil, na década de 1990, tiveram como referência a já anteriormente citada Declaração Mundial Educação Para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa conferência foi organizada e financiada por quatro organismos internacionais: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial (BM) (SIMÕES, 2017).

Nesse momento, no entanto, o BM já apontava em seus documentos que a educação tinha papel fundamental para o crescimento e desenvolvimento econômico, além de apontar para o aumento da produtividade e a redução da pobreza. Era necessário ao capital, a formação de um trabalhador mais flexível e mais adaptado às novas condições da crise capitalista com origem desde 1970 (SIMÕES, 2017).

Nos últimos vinte e cinco anos, os organismos internacionais, por sua vez propuseram recomendações que foram se concretizar em programas que perpassam os governos de Fernando Henrique Cardoso/PSDB (1994-2002), Luís Inácio Lula da Silva/PT (2003-2010) e Dilma Rousseff/PT (2011-2014). Dentre esses programas é possível citar o “Plano Decenal Educação Para Todos” (1993-2003) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação/2006) (LAMOSA 2014).

Através do Plano Decenal Educação Para Todos, o governo brasileiro deveria, num período de dez anos, cumprir metas necessárias para o seu desenvolvimento. No entanto, essas metas foram expressas em Objetivos Gerais de Desenvolvimento da Educação Básica²⁷.

O Brasil não só cumpriu as metas propostas, como superou alguns desses objetivos como, por exemplo, a entrada dos empresários nas escolas públicas, durante o período de Fernando Henrique Cardoso/PSDB (LAMOSA, 2017).

Quanto ao PDE, lançado em 2007, tinha como eixo central um plano no modelo empresarial para a Educação Básica e profissionalizante no Brasil, no qual os principais envolvidos são grandes corporações nacionais e multinacionais, esse fato se expressou no citado “Plano de Metas Todos Pela Educação” (SIMÕES, 2017).

²⁷ Os objetivos gerais de desenvolvimento da educação são os seguintes: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; 2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica; 4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; 5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; 6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; 7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em 13/12/2019.

De certa forma, as políticas educacionais implementadas em países como o Brasil têm total consonância com as formulações dos organismos internacionais, sendo o Banco Mundial o principal articulador e organizador das orientações que devem ser implementadas nos países em desenvolvimento, desempenhando papel preponderante no campo internacional da educação (PRONKO, 2014).

Por isso, é necessário compreender o papel dos organismos internacionais BM e FMI como articuladores das políticas educacionais adotadas para a formação dos trabalhadores no Brasil. Além disso, é fundamental ter clareza de que as reformas educacionais não são apenas simples imposições “de cima para baixo”, mas necessidades de setores da classe dominante brasileira, tanto na disputa pelos recursos públicos da educação, como também, para a formação do trabalhador no sentido da sua (con) formação. Em outras palavras, para não questionar sua situação de dominação (PRONKO, 2015).

Dessa forma os organismos internacionais, como o BM e FMI, se articularam para formular e implementar políticas no âmbito educacional, no sentido de formar indivíduos conformados com sua situação social. Segundo Motta (2008), em meados de 1990 ocorreu uma transformação da TCH em Teoria do Capital Social, esse deslocamento em novas bases ideológicas, era necessário tendo em vista que as altas taxas de desemprego nesse momento, fragilizava essa teoria que já não conseguia sustentar as contradições da realidade social.

Nesse sentido, a Teoria do Capital Social tem como objetivo criar o consenso entre os trabalhadores, tendo em vista que o aumento da desigualdade e do desemprego demonstrava claramente a dificuldade da TCH conseguir convencer as classes dominadas.

Até porque com o aumento do desemprego e como consequência da pobreza, preocupava as classes dominantes o risco de uma possível ruptura da atual coesão social. Por isso, a necessidade de se construir uma sociedade harmônica política e culturalmente cimentando um senso comum na classe trabalhadora que sua única saída e lutar para sobreviver (MOTTA, 2008).

É nesse contexto entre o período de 1970-1990 de implementação das políticas neoliberais que a promessa de empregabilidade e de equalização social, difundida pela TCH numa perspectiva econômica desenvolvimentista, não se sustentava, sobretudo, devido aos diversos problemas sociais encontrados na atualidade do capitalismo. Por outro lado, a Teoria do Capital Social vem difundir, de forma despolitizada e conformista, a ideia de educar para sobreviver e, também, a de aceitação pelo trabalhador da sua condição social, transferindo aos indivíduos total responsabilidade de um possível sucesso pelos seus próprios esforços para se inserirem no mercado de trabalho (MOTTA, 2008).

De certa forma, esse processo de forte entrada do BM nos países em desenvolvimento como o Brasil criou um ambiente para que ocorresse diversas maneiras de privatização por dentro do setor público e acabou, por exemplo, suscitando diversas alterações nas relações de trabalho dos docentes. Dentre essas modificações, podemos citar o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação da carga de trabalho, flexibilização dos direitos, entre outras consequências. Esses fatores gerarão maior precarização do trabalho docente como resultado desse processo (SILVA & MOTTA, 2017).

Conforme Motta e Silva (2017) afirmam, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) ampliaram sua intervenção através de parcerias público-privadas com o Estado brasileiro, por intermédio da reforma administrativa do aparelho do Estado ocorrida, na década de 1990.

Com a Contrarreforma do Estado brasileiro, e o aumento da dívida pública na década de 1980, reduziu-se significativamente o investimento nas áreas sociais, fortalecendo, com isso, o discurso (tanto em bases política, quanto ideológica) de que havia a necessidade de reformas e ajustes superestruturais pelos quais deveriam passar o Estado brasileiro (MOTTA e SILVA, 2017).

Sendo assim, as organizações da sociedade civil poderiam fortalecer relações cooperativas e harmônicas nas três esferas de governo. Além disso, poderiam oferecer a prestação de serviços nas áreas de educação, saúde, cultura, moradia e pesquisa científica, entre outros serviços, eximindo da responsabilidade direitos constitucionais que deveriam ser garantidos pelo Estado (MOTTA e SILVA, 2017).

Segundo Simões (2017), o papel que as ONG (Organizações não Governamentais sem fins lucrativos) e as empresas cumprem na gestão escolar é de se utilizar de sua “autonomia financeira” para angariar recursos de instituições públicas através de parcerias público-privadas. Isso porque as ONGs são hoje um dos principais responsáveis pela prestação de serviços públicos essenciais e uma demonstração evidente de privatização do ensino público brasileiro, papel constitucional do Estado.

Essa relação das ONGs com a educação pública redefinem o caráter público e gratuito da educação e influenciam diretamente a Educação Básica através de serviços educacionais na formação dos professores, no conteúdo a ser ensinado na escola e em sua proposta pedagógica.

Portanto, essa mudança da função social da educação pública vai ter uma interferência direta na orientação pedagógica e o modelo educacional necessário a ser implementado nas políticas educacionais no Brasil.

2.3 Aprendizagem para Todos: o modelo educacional do Banco Mundial

Para entendermos a proposta pedagógica defendida pelo BM pretendemos analisar um de seus documentos produzidos na perspectiva de reforçar as políticas educacionais com foco na aprendizagem definindo o projeto educacional a ser implementado nos países em desenvolvimento, mais especificamente, no Brasil nos últimos anos.

O documento do BM “*Aprendizagem Para Todos*”²⁸ propõe reformas educacionais no âmbito dos países em desenvolvimento como forma de melhorar a qualidade da aprendizagem que pode ser definida no documento como: os conhecimentos e qualificações que geram competências no trabalho que irão determinar a capacidade produtiva dos alunos de se adaptar às novas tecnologias e oportunidades (BANCO MUNDIAL, 2011). Além disso, o Banco propõe mudanças educacionais profundas na política educacional de países da América Latina. Assim, é possível aprofundar seu projeto de educação a serviço de um novo modelo de sociabilidade. Conforme Pronko (2015) descreve em seu trabalho:

A nova estratégia do GBM para a Educação, lançada em 2011, denominada Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, foi construída pelo organismo por intermédio de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de cem países, de acordo com a diretriz de participação adotada pelo BM nos últimos anos (PRONKO, 2015, p.105).

A principal referência do BM é a necessidade de modernizar o ensino para atender melhor às demandas do mundo do trabalho, por isso a aprendizagem deve ser significativa e o centro das atenções da escola (PRONKO,2015).

Dessa maneira, para o Banco, devido à crise de aprendizagem que os sistemas educacionais enfrentam, é necessário que a escola dê maior relevância à aprendizagem no processo educacional e reduza as desigualdades educacionais. Em outras palavras, o que o Grupo Banco Mundial (GBM) defende é uma formação que atenda aos interesses do mundo do trabalho.

A aprendizagem significativa, portanto, nada mais é do que os conhecimentos que serão adquiridos no processo de formação e serão utilizadas no processo produtivo, ou seja, são esses conhecimentos que serão relevantes no ambiente de trabalho.

Isso, acaba gerando uma mudança interessante na proposta do BM, pois a

²⁸ Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf> Acesso em 05/09/2019.

escolarização e a formação perdem centralidade, em detrimento das competências e aprendizagens importantes para atender as necessidades na lógica do mercado.

Nesse sentido, de acordo com Pronko (2015), o BM vai redefinir o papel que o sistema formal de ensino cumpre na atualidade. Não é apenas o oferecimento do acesso à escolarização e à elevação das taxas de permanência na escola, mas principalmente, o de propiciar aprendizagens relevantes para a produtividade. A escola, portanto, deve direcionar o seu papel, para proporcionar aprendizagens aos estudantes que serão significativas e utilizadas em sua atuação profissional.

É interessante notar que, no documento do BM (2011), essas justificativas das aprendizagens significativas aparecem da seguinte forma:

As crianças e os jovens não podem desenvolver as competências e valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas. Na realidade, os mais recentes resultados (2009) PISA reforçam a lição de que os países que registam maior sucesso na promoção da aprendizagem são aqueles que têm as diferenças menos acentuadas nos resultados de aprendizagem entre os estudantes. O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, 2011, p.4).

No documento, afirma-se que o início do processo de escolarização com qualidade na promoção de aprendizagens da criança é o que vai definir a redução das desigualdades educacionais. Contraditoriamente, é através do PISA que se avaliam essas desigualdades, porém o documento desloca o papel da escola como espaço formativo dos estudantes e reforça que as aprendizagens adquiridas servem como parâmetro para a qualidade do ensino, reduzindo a discussão das desigualdades educacionais a primeira etapa da Educação Básica (educação infantil) (BANCO MUNDIAL, 2011).

Outra questão se deve pôr em destaque é a afirmativa que *“Aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os privilegiados, possam adquirir o saber e as competências necessários para uma vida feliz e produtiva”* (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5). Tal afirmativa deixa em segundo plano as questões reais que afetam as desigualdades educacionais no país e que não serão reduzidas ou superadas somente com as três premissas apontadas pelo Banco Mundial: *“Investir cedo, investir com inteligência e investir em todos”*,

mas acompanhado de um conjunto de investimento em diversos setores além da educação, distribuição de renda, condições de saúde, moradia, entre outros.

Conforme o BM, a redução das desigualdades educacionais e a superação dos problemas de crise de aprendizagem devem atender a todos os estudantes, de acordo com a seguinte afirmação:

É por isto que a nossa Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Nesse ponto o Banco faz um enfrentamento claro ao papel da escola na formação dos estudantes, sustentando que apenas a escolarização não garante o êxito na vida dos alunos. O que é mais importante, neste caso, são as competências que os estudantes adquirem para que sejam produtivos e tenham oportunidades e, conseqüentemente, ajudem no crescimento e desenvolvimento econômico. Dessa forma, as competências obtidas pelos estudantes aumentariam a produtividade do trabalho, e conseqüentemente reduziriam a pobreza dos países em desenvolvimento.

Essa vinculação que o Banco propõe, tendo por perspectiva uma formação centrada nas aprendizagens como necessário para alavancar o crescimento econômico e social dos países em desenvolvimento, reforça um projeto pensado para tentar atender a um modelo educacional que restringe a formação aos interesses econômicos do mercado. Segundo Pronko (2015), isso se expressa do seguinte modo:

Segundo o BM, existe um hiato entre os anos de escolarização e os conhecimentos e competências que os indivíduos precisam desenvolver para contribuir com o crescimento econômico dos seus países. O sistema educativo formal, representado pela instituição escolar, estaria perdendo sua centralidade no processo de transmissão de conhecimentos e isso, em grande medida, seria decorrente de uma visão estreita e engessada do que significa educação (PRONKO, 2015, p.106).

Tal afirmação do BM, tenta desconstruir o papel da escola como formadora de alunos, os quais, em seu processo de escolarização, devem assimilar os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade historicamente. Ao contrário, o que se sugere no texto é uma escola que deve proporcionar aprendizagens relevantes aos estudantes que devem ser utilizados no processo produtivo.

Nesse sentido, com o discurso de reduzir a pobreza e a baixa renda nos países em desenvolvimento, o Banco utiliza como foco central no processo educacional a aprendizagem dos conhecimentos necessários para o trabalho. Contudo a escolarização fica em segundo plano, porque esse organismo reconhece, já há algum tempo, que a extensão da escolarização não representou aprendizagens relevantes para os estudantes (PRONKO, 2015).

Por isso, segundo Pronko (2015), na perspectiva do Banco Mundial o tempo de formação dentro do espaço escolar vem perdendo sentido. Quanto às aprendizagens, acabam sendo mais significativas do que o tempo de escolarização e permanência dentro da escola. Nesse sentido, a escola vem perdendo também a sua centralidade em relação às aprendizagens que podem ser adquiridas fora do espaço escolar.

Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos nos espaços fora da escola, abrem oportunidade para que as empresas e o mundo do trabalho ocupem parte significativa da formação dos indivíduos. Assim, a aprendizagem é o foco principal para os estudantes, sendo necessária para que os alunos sejam mais produtivos e consigam uma melhor inserção no mercado de trabalho (PRONKO, 2015).

Para além do documento do BM colocar a formação a disposição aos interesses da produção no qual as aprendizagens podem ser oferecidas dentro e fora do espaço escolar, esse organismo vai propor, ainda, estratégias para que esse objetivo seja conquistado, tais como reformas do sistema de ensino e desenvolvimento de uma base de conhecimento de alta qualidade dos países participantes. Isso fica claro na seguinte passagem:

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. (BANCO MUNDIAL, 2011, P.6).

Dessa maneira, para conseguir executar essa estratégia “*o Grupo Banco Mundial concentrar-se-á em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.8). Essas áreas, são fundamentais para a efetivação dos objetivos do Banco para o desenvolvimento de um conhecimento que sirva como referência para os países.

Por outro lado, para medir o sucesso dessa estratégia se utilizará de indicadores de desempenho com o objetivo de acompanhar a efetividade das ferramentas e medidas recomendadas pelo BM e adotadas na política educacional dos países assistidos.

É interessante notar que o Banco, por meio de seu documento, de forma sutil, tenta justificar e determinar que seu modelo educacional é o melhor a ser seguido para os países participantes. Além disso, na segunda estratégia, busca construir uma base de dados e conhecimentos, o que reforça o papel desse organismo como o *Banco do conhecimento* que deve ser difundido como verdadeiro “dogma”, ou seja, como uma base universal e incontestável em relação às políticas educacionais.

É necessário reafirmar, então, que as mudanças propostas pelo BM em relação às aprendizagens seguem um projeto de educação pública, na perspectiva dos interesses da iniciativa privada, na qual o desempenho dos países participantes da implementação do modelo educacional, sugerido por esse organismo, só terá sucesso se forem cumpridos os objetivos e metas que alcancem uma determinada formação.

Essa perspectiva na lógica privada tem como o centro a aquisição de aprendizagens e competências. Por outro lado, o BM também busca promover uma atuação docente eficaz e eficiente com técnicas e comportamentos necessários a serem assimilados pelos alunos. No entanto, essas aprendizagens devem ser continuamente avaliadas para saber se os resultados estão sendo significativos (PRONKO, 2019).

Por fim, outra questão importante que se impõe nesse processo é o papel dos docentes como reprodutores de aprendizagens que sejam significativas para os estudantes, reforçando a necessidade de uma formação instrumental e continuada dos docentes na regulação do que deve ser ensinado.

Portanto, o documento *Aprendizagens para Todos*, tem como foco as aprendizagens significativas que serão incorporadas e aplicadas pelos estudantes no processo produtivo. Sendo uma estratégia do Banco em orientar os países em desenvolvimento a implementarem uma formação instrumental que garanta conhecimentos mínimos a serem ensinados para os alunos dos países em desenvolvimento como o Brasil.

Logo é preciso defender uma concepção de formação omnilateral em contraposição as propostas pelo Banco, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p.267). Nesse sentido, essas dimensões devem envolver os aspectos corpóreo, desenvolvimento intelectual, cultural, lúdico, educacional, afetivo, ou seja, uma educação que possibilite a emancipação dos homens em todos os sentidos.

Por fim, essa formação deve estar a serviço dos trabalhadores e comprometida com o acesso destes a produção científica e cultural historicamente acumulada pela humanidade, na

perspectiva da transformação profunda da sociedade capitalista, tendo como objetivo a emancipação dos homens.

2.4 O modelo de professor que o Banco Mundial deseja para atender as reformas educacionais

Nas reformas educacionais sugeridas para a Educação Básica dos países da América Latina, os docentes tem um papel central e relevante na materialização dos projetos educacionais orientados pelos organismos internacionais, principalmente na figura do BM. Desse modo, tentar-se-á, a seguir, fazer uma análise através de documentos produzidos recentemente pelo Banco, esclarecendo qual papel devem cumprir os docentes para que se concretize o projeto educacional dirigido para países latino-americanos como o Brasil.

O documento *“Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”*²⁹, analisa os professores dos países dessa região, fazendo um diagnóstico do seu perfil e de sua atuação na Educação Básica para propor mudanças na prática docente, tornando sua ação mais eficiente e eficaz (LUQUE e BRUNS, 2014).

Por seu turno, o documento *“O Ajuste Justo”*³⁰ tem como objetivo propor um ajuste na utilização dos recursos públicos no Brasil, por meio da defesa de uma maior ‘eficiência’ e ‘equidade’ na gestão pública. Não é por acaso que o documento do Banco em seu início, parte da seguinte premissa: “O governo brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.17), propondo claramente uma nova forma de gestão dos recursos públicos.

Nesses dois documentos produzidos pelo BM, fica evidente a sintonia dos projetos para a educação pública e, principalmente, o papel a ser desempenhado pelos docentes e como devem cumpri-lo para atender a esses anseios. Nesse sentido, uma das principais preocupações de implementação desses projetos é a necessidade de redução drástica do investimento público em educação e a transformação do papel do docente.

Assim, conforme Amaral (2017) a principal resposta aos problemas educacionais do país que deve ser dada pelo governo brasileiro seria a maior eficiência dos gastos do setor público, como um dogma do setor privado aplicado como principal justificativa para melhorar

²⁹ Documento do Grupo Banco Mundial (GBM). Disponível em: <<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>> Acesso em 14/09/2019.

³⁰ Disponível em:<<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>> Acesso em 12/08/2019.

a prestação do serviço educacional. Dessa maneira, é necessário analisar, principalmente, as consequências dessas propostas na definição das funções que os docentes devem cumprir para atender a cartilha do Banco Mundial.

De acordo com o documento *Professores Excelentes*, uma das principais justificativas para os problemas educacionais em nossa região é a baixa qualidade média dos professores da América Latina e Caribe, tendo uma relação direta com o nível de qualidade da Educação Básica, sendo o professor o principal fator para essa melhoria (LUQUE e BRUNS, 2014). Tanto é assim que o pensamento enraizado no documento “*O Ajuste Justo*” evidencia um ataque frontal aos profissionais de educação, principalmente, aos professores, conforme a afirmação de que: “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação” (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.127).

Em ambos os documentos se expressa essa tentativa de culpar os docentes como sendo os únicos e principais responsáveis pelo baixo desempenho escolar, que é utilizada pelo BM de maneira explícita, o que acaba mascarando o papel do Estado no cumprimento de sua obrigação constitucional de ampliar os investimentos público para manutenção e melhoria da qualidade da educação pública.

O BM destaca que:

Altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias. A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. Em todos os 10 países da América Latina e do Caribe para os quais há dados comparáveis de pesquisas domiciliares, o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos (LUQUE E BRUNS, 2014, p.7).

Nesse trecho é importante destacar que mesmo com um aumento significativo da formação dos docentes ao nível de graduação na América Latina, o documento faz uma crítica aos professores de sua pouca capacidade cognitiva que vai interferir na formação dos estudantes, e como consequência nos resultados educacionais. Esse argumento absurdo acaba desconsiderando a formação desses profissionais e os problemas de precarização enfrentados pela escola pública, com o intuito de construir uma narrativa em torno de um novo modelo de formação dessa categoria.

Nesse sentido, o documento aponta algumas questões para o diagnóstico da qualidade dos professores, são eles: o baixo tempo de instrução em sala de aula, o pouco domínio do conteúdo acadêmico, a frágil formação dos professores, as relações de trabalho como a

estabilidade e a luta dos sindicatos dos professores por direitos (LUQUE e BRUNS, 2014). É importante reforçar que todas essas questões levantadas são ataques que reduzem e desviam o debate dos verdadeiros problemas da educação pública e reforçam o papel que a educação deve cumprir, quando pensada na lógica empresarial de resultados produzidos.

O objetivo do Banco é principalmente retirar os direitos dos trabalhadores da educação que são considerados como os verdadeiros “empecilhos” que travam as reformas educacionais vista como importantes para atendimento de uma perspectiva empresarial de educação. A proposta do BM tem como propósito atingir suas metas para os docentes na América Latina tais como: uma formação de professores o mais instrumentalizada possível, aumentar o tempo de aprendizagens em sala de aula e a desorganização os sindicatos dessa categoria.

No seu próprio documento o Banco, segundo Luque e Bruns (2014), apresenta uma pesquisa que mensura o tempo de instrução em sala de aula, conforme descrição a seguir:

Baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e no Caribe. Nenhum dos sistemas escolares da América Latina e do Caribe estudados, quer no nível nacional ou subnacional, aproxima-se do padrão de boas práticas de Stallings de 85% de utilização do tempo total da aula com instrução. As médias mais elevadas registradas — 65% para a amostra nacional na Colômbia e 64% para o Brasil e Honduras — estão 20 pontos percentuais abaixo do que a pesquisa de Stallings sugeriu que uma sala de aula bem administrada pode alcançar. Tendo em vista que as medidas de Stallings são estatisticamente representativas do funcionamento do sistema escolar como um todo, isso sugere que 20% do tempo de instrução potencial esteja sendo perdido na América Latina em comparação com o objetivo de boas práticas. Isso equivale a um dia de instrução a menos por semana (LUQUE & BRUNS, 2014, p.12).

Essa é uma análise que desconsidera totalmente a diversidade da escola, seus problemas estruturais, a falta de profissionais, a falta de investimento e de recursos necessários para uma educação de qualidade. A pesquisa não tenta entender que essas questões são significativas e impactam diretamente no tempo de aula ministrado pelos professores (AMARAL, 2017).

Conforme Luque e Bruns (2014), o documento traz alguns dados e índices para comprovar a necessidade de melhoria dos níveis educacionais na lógica da Teoria do Capital Humano (TCH), numa formação que esteja a serviço do crescimento econômico dos países. Por isso, no documento “*Professores excelentes*” se utiliza do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) para avaliar o rendimento dos alunos latino americanos.

Além disso, a forma com a qual o documento do BM avalia os índices educacionais é totalmente questionável, pois os mesmos indicadores nem sempre trazem a fonte e os órgãos dos dados que justificam seu diagnóstico. O PISA, instrumento de avaliação criado pela

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, é genérico e frágil, pois busca um resultado quantitativo e limitado.

Por outro lado, no próprio documento do Banco Mundial (2017a) dois argumentos são apresentados para justificar os problemas de rendimento e desempenho escolar do Brasil em comparação há alguns países da OCDE como Rússia e Turquia, tais como:

O baixo desempenho do sistema educacional brasileiro reflete-se nas altas taxas de reprovação e evasão escolar, apesar das baixas e decrescentes razões aluno-professor [...] O baixo índice de conclusão do ensino médio é outro indicador de baixo desempenho do sistema educacional (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.125)

Segundo Amaral (2017), fica evidente que esse formato de avaliação parcial que compara países com níveis de desigualdades sociais menores que o Brasil, não compreende questões fundamentais da realidade complexa da sociedade brasileira, tais como: profunda desigualdade social, diferenças culturais e econômicas, entrada de crianças e jovens no mercado de trabalho, entre outras.

O BM, porém, apesar de reconhecer que houve melhoria no rendimento de muitos países, justifica que essa melhoria não foi suficiente pelo investimento realizado ao longo dos últimos anos. Para esse organismo além de ampliar o nível de escolaridade dos estudantes e seu rendimento, o mais importante é que esses alunos possam aprender o máximo de habilidades e competências e, não necessariamente, ampliar o tempo de escolaridade (LUQUE e BRUNS, 2014).

Conforme Pronko (2014), o BM sustenta há bastante tempo que mais importante do que a escolarização e a formação, são os conhecimentos de competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos, porque as mesmas são necessárias para a produtividade e o crescimento econômico dos países.

É interessante analisar, então, que o papel dos professores em sala de aula é dar foco nas aprendizagens para formação de capital humano como um dos principais objetivos do BM. Os documentos do Banco produzidos para orientar a função dos docentes apontam que eles devem cumprir metas que melhorem o rendimento escolar dos países da América Latina.

Por outro lado, o documento do BM também sugere que a relação aluno-professor, no Brasil, é muito baixa e com isso tenta reafirmar a necessidade da diminuição de contratação de professores. A esse respeito, o Banco argumenta da seguinte maneira:

Isso ocorre apesar de o Brasil ter uma razão aluno-professor relativamente baixa. Na verdade, a razão média aluno-professor vem diminuindo porque a população de alunos no ensino público está em queda. Em 2014, a razão aluno-professor era 23 no ensino fundamental I, e 19 no ensino fundamental II. Esses valores estão acima da

média da OCDE (15 e 13, respectivamente), mas um pouco abaixo da média de países estruturalmente comparáveis (25 e 22 para o ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente). (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.125).

Apesar de esse trecho do documento relacionar de forma equivocada a baixa relação aluno-professor como uma das causas para o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro, é necessário compreender que os dados da OCDE são passíveis de crítica, principalmente, se analisarmos a realidade da educação pública brasileira de salas superlotadas e com falta de professores (AMARAL, 2017).

Mesmo assim, o que se pode compreender é que essa baixa relação apresentada no documento não leva em consideração de que uma parte dos atuais professores estaria ocupando funções administrativas e pedagógicas e não estariam na situação de regente de turma, o que de certa forma reforça a falta de profissionais de educação nas escolas (AMARAL,2017).

Soma-se a isso o fato de o documento atacar os professores concursados com estabilidade como “privilegiados”, sugerindo, portanto, total reformulação nos modos de contratação, observando a perspectiva da produtividade para os docentes, de acordo o documento do BM:

Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem seria limitar a contratação de novos professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais. Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.136 e 137).

Para Amaral (2017), fica evidente que, nesse projeto, a privatização da educação e a precarização do trabalho docente tem uma função necessária para a transformação da educação e consequências no papel que os mesmos devem cumprir na formação dos alunos. O BM sustenta uma política de total desvalorização do magistério, gerando para os professores, como consequência, maior intensificação do trabalho, aumento da jornada, flexibilização dos direitos, fragmentação da categoria, entre outras.

Portanto, em ambos os documentos citados nesta seção, a formação docente é criticada

por não garantir conhecimentos suficientes para atenderem as competências pedagógicas necessárias ao mercado de trabalho. Além disso, os docentes devem dar conta de um maior tempo de instrução para serem eficazes e conseguirem os resultados significativos para aumentar a produtividade do trabalho (PRONKO, 2019).

Pode-se dizer que o Banco vai promover a transformação do papel do professor, pois sugere sua prática a partir de pressupostos da lógica da produção, o que o deixa precária a atuação do seu trabalho nas seguintes medidas: retirada de sua autonomia pedagógica; reformulação da sua formação; alterações nas relações de trabalho, entre outros. Essas alterações acabam atendendo a um princípio que reduz a formação e a prática docente em detrimento melhores resultados quantitativos necessários ao projeto de privatização da educação pública.

Por fim, o documento do BM vai propor medidas “necessárias” ao Brasil nos três níveis da Educação Básica para melhorar a eficiência, equidade e a redução do custo fiscal. Entre elas: *“economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos Ensinos Fundamental e Médio, sem que, com isso, venha a comprometer o nível atual dos serviços prestados”* (BANCO MUNDIAL, 2017a, p.136).

O projeto do Banco destacado anteriormente só confirma a visão da educação como mercadoria, tendo na sua orientação o reconhecimento da escola como uma empresa que deve melhorar a prestação de serviço com poucos recursos. Dessa forma, vai propor a redução do investimento pelo Estado e orientar o projeto educacional na lógica da “eficiência” do gasto público.

Dessa maneira, acaba reconhecendo o Estado como ineficiente na gestão das políticas públicas para a educação e abrindo espaço de atuação a iniciativa privada para a resolução dos problemas educacionais, através de reformas nas políticas públicas que impactam no trabalho docente e conseqüentemente aumentam a precarização da formação dos estudantes e da própria Educação Básica.

As cartilhas defendidas pelo BM para os docentes como receitas importantes para solução e melhoria da qualidade a educação pública no Brasil, tem no movimento Todos pela Educação o principal representante na aplicação e difusão das reformas educacionais implementadas no país.

Entre as diversas organizações que atuam na disputa pela política educacional esse movimento tem hoje a maior articulação e capacidade de intervenção não só pela quantidade, mas em termo qualitativo das frações da classe dominante que representa.

2.5 O Banco Mundial e o movimento Todos Pela Educação

O BM veio a ser o principal formulador de políticas públicas para os países da periferia do capitalismo, tendo na Teoria do Capital Humano sua principal referência ideológica para a formação de um trabalhador apto às necessidades de um novo modelo de sociabilidade que atenda às necessidades do mercado (MARTINS, 2008).

O principal foco de orientação do Banco para os países em desenvolvimento naquele momento era a ampliação da Educação Básica nas suas diversas etapas, mas com restrições de investimento público e maior participação do setor privado na educação. Por isso, eram fundamentais a participação e o envolvimento de todos os setores da sociedade para que esse objetivo fosse conquistado (MARTINS, 2008).

Nesse contexto segundo Martins (2008), surge, no início do século XXI no Brasil, um movimento de intelectuais orgânicos do capital que analisaram diversos problemas enfrentados pelo sistema educacional do país do ponto de vista da classe dominante. A partir de um conjunto de grandes empresários, foi criado o “Todos Pela Educação”, que surge de um diagnóstico da classe empresarial da realidade educacional brasileira, reconhecendo a incapacidade técnico-política dos governos em melhorar a qualidade da Educação Básica e, conseqüentemente, a competitividade produtiva do país.

O TPE torna-se, então, principal organizador coletivo que passa a pensar um projeto educacional que atendesse às necessidades existentes do capitalismo brasileiro. Dessa maneira, o movimento lança, em 2007, o documento “Compromisso Todos pela Educação”, no qual ocorre uma ampla unidade intersetorial com diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de “melhorar o rendimento” educacional brasileiro (MARTINS, 2009).

Nesse sentido, é importante entender que os organismos internacionais como o BM agem como um organizador coletivo e que atuam em parceria com o empresariado dos países emergentes, sobretudo, na formulação de projetos educacionais. Desse modo, moldam os quadros políticos para exercer influência e pressão nos governos, na tentativa de implementação de seu projeto político (MARTINS, 2013).

Segundo Motta e Leher, “a concepção de intelectual em Gramsci é congruente com a categoria “intelectuais coletivos de classe”, pois a função do intelectual não está encarnada em um indivíduo, mas numa coletividade organizada e dirigente.” (MOTTA & LEHER, 2012, p.429). O BM vai, em conjunto com a classe dominante dos países dependentes, ser um organizador intelectual e moral que vai oferecer argumentos que contribuem à convergência das forças hegemônicas da sociedade civil criando uma pedagogia de consenso.

Por outro lado, com essa compreensão de que: “para avançar com seu projeto político nesses países é importante que não se encontre empecilhos e resistência”, o movimento acaba incorporando intelectuais que atuam em setores como as universidades, meios de comunicação e entidades de classe. Um exemplo, já discutido anteriormente nesse trabalho e o de Claudia Costin sócia fundadora do TPE, além disso “foi Diretora Sênior para Educação no Banco Mundial de julho de 2014 a junho de 2016. Atualmente trabalha para o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE)”. (WORLD BANK, 2018).

Desse modo, a atuação desses intelectuais facilita a implementação de um projeto que busca a melhoria dos índices educacionais que atendam às necessidades da formação para o trabalho e o aumento da produtividade (MARTINS, 2013).

No site “Todos Pela Educação”, um artigo sobre o relatório do Desenvolvimento Mundial em 2018 do Banco Mundial relata a preocupação com a aprendizagem dos alunos nos países em desenvolvimento, visto que apesar do número de crianças matriculadas terem aumentado, isto não ocasionou melhora de aprendizagens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018b). Segundo o TPE, essa “crise de aprendizagem”, que afeta todo o mundo, e consequentemente o Brasil, precisa ser enfrentada. Nesse sentido, relatório do BM aponta conhecimentos básicos em leitura e matemática como necessários para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018b).

No Brasil, o TPE, em sintonia com o BM, tem a capacidade de orientar as políticas públicas para educação. Dessa maneira, é através da produção técnica de documentos que fazem um diagnóstico da realidade local, fundamentando de maneira mais robusta sua intervenção assim “qualificada” em diversos projetos educacionais. O TPE busca fortalecer alianças entre o setor público e o privado em torno da educação pública, estabelecendo um objetivo em comum entre instituições governamentais e empresariais.

As políticas do BM para a educação têm total consonância com o TPE e, portanto, buscam atender às orientações que ampliam a esfera privada em detrimento da pública em todas as etapas da Educação Básica, especialmente, no fortalecimento das relações público-privada.

Essas orientações inclusive são necessárias para os que defendem uma educação mais eficiente e eficaz como forma de alcançar resultados mais significativos de acordo com os seus interesses. Essa “eficiência” do gasto público e a apropriação dos recursos do Estado pelos empresários na forma de parcerias público-privada são as principais premissas defendidas pelos BM, assim como pelo TPE para a implementação de reformas profundas no sistema educacional brasileiro.

2.6 O Banco Mundial e a Contrarreforma do Ensino Médio

O Banco Mundial é uma referência na orientação das políticas educacionais para os países em desenvolvimento. No Brasil, a recente Contrarreforma do Ensino Médio teve participação decisiva do Banco que emprestou recursos para o Ministério da Educação para execução técnico-pedagógica no país, em parceria entre a União e os Estados. No documento “*Apoio a Operação da Reforma do Ensino Médio*”³¹ fica explícita essa orientação no contrato firmado entre o BM e o governo brasileiro com o objetivo de melhorar as aprendizagens e fortalecer uma formação calcada na Teoria do Capital Humano.

Isso se expressa de forma evidente, na publicação do Diário Oficial da União (DOU) em 17 de abril de 2018:

Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US\$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (SENADO FEDERAL, <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132915>).

E importa ressaltar que os recursos de crédito oferecido pelo BM foram solicitados pelo Brasil por exigência de frações da classe dominante brasileira como o movimento Todos Pela Educação que disputam e pressionam o Estado na adoção de políticas educacionais de acordo com seus interesses.

No documento que oficializa o contrato entre o governo brasileiro e o BM, em seu início, se faz um diagnóstico e um breve panorama do Brasil, principalmente, da educação, seus avanços e retrocessos nos últimos anos, com o objetivo de construir um projeto de mudanças profundas para o Ensino Médio. Nessa contextualização do Brasil, se deixa claro que após uma “Década de Ouro”, entre os anos de 2001 e 2010, de crescimento e progresso social, esses pequenos avanços se perderam, já que após 2010 ocorreu um declínio do crescimento. Isso vem gerando aumento do desemprego, queda dos salários e consequente aumento da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2017b).

³¹ Documento do Banco Mundial Support to the Upper Secondary Education Reform Operation (Apoio a operação a reforma do ensino médio). Disponível em <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/276091512067824977/pdf/Brazil-PAD-revised-11292017.pdf>> Acesso 10/07/2019.

Nesse sentido, o que é proposto pelo BM como justificativa do projeto é que o Brasil precisa recuperar o caminho do desenvolvimento e reduzir a pobreza e a desigualdade, por isso é tão importante realizar reformas educacionais que impulsionem a economia, conforme a seguinte afirmação:

Com baixa produtividade e baixo crescimento econômico, as restrições fiscais impõem a necessidade por um aumento eficiente e premente do capital humano mais premente. Os recentes ajustes fiscais, no entanto, impuseram limites rígidos aos gastos sociais, como educação. Como resultado, reformas estruturais que aumentem eficientemente o capital humano se tornaram uma prioridade essencial do governo e do desenvolvimento. Um caminho chave para melhorar a qualidade e a relação custo / benefício no Brasil é aumentar a relevância do ensino médio (Ensino Médio) e combater a baixa eficiência interna do sistema. (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.4, tradução própria do inglês original).

O modelo educacional defendido pelo BM demonstra que a TCH é a base de sustentação para se justificar uma formação voltada para atender as demandas da produtividade econômica. No documento contratual desse organismo, é lembrado que, nesse período, o Brasil teve uma melhoria no desempenho dos resultados, de acordo com os dados do PISA, porém esses resultados estão abaixo da maioria dos países da América Latina e Caribe (ALC).

De certa forma, o BM como principal formulador das políticas educacionais para os países em desenvolvimento, tenta através da própria Contrarreforma do Ensino Médio aumentar a taxa de exploração dos trabalhadores com a formação de capital humano que atenda aos interesses da classe dominante no atual momento de reformas econômicas de ajuste fiscal e precarização das relações de trabalho no Brasil.

Além disso, o documento apresenta os Objetivos de Desenvolvimento do Programa (DOP) com propostas ousadas e resultados para fortalecer a capacidade das Secretarias Estaduais de Educação (SEE) na implementação da reforma do Ensino Médio. Portanto, a prioridade dos objetivos serão as escolas vulneráveis que deverão ter o Ensino Médio integral e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme exposto a seguir:

Alcançar o fortalecimento da capacidade da SEE de implementar a reforma do ensino médio, priorizar escolas vulneráveis, é uma condição crítica e necessária para que a reforma aumente a relevância do ensino médio nos estados, e que as escolas brasileiras melhorem a aprendizagem e a educação de qualidade a longo prazo. A segunda parte da DOP: ‘aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas secundárias de ensino médio em período integral’, engloba os acordos de resultados em termos de melhorias da educação estabelecidos entre o MEC e o SEE. (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.5, tradução própria do inglês original).

Nesse trecho do documento, fica evidente que a política de metas e resultados irá permear a forma de mensurar a qualidade da formação, na perspectiva da aprendizagem, para medir o alcance dos objetivos propostos no IDEB. O parâmetro será aquele que irá quantificar se os resultados foram conquistados. Esse é uma característica apresentada nas orientações do BM que enxerga a educação numa perspectiva produtivista que deve conquistar resultados quantitativos.

Essa relação fica mais explícita quando o Banco, através do Programa de Resultados (PforR) em seu site, passa a apoiar a implementação da reforma do Ensino Médio, no Brasil, conforme no trecho abaixo:

O Projeto de US\$ 250 milhões apoiará a implementação da Reforma do Ensino Médio, através de uma combinação de dois instrumentos de financiamento: um PforR de US\$221 milhões, com desembolsos de acordo com resultados educacionais com foco na equidade regional e socioeconômica, e uma assistência técnica no valor de US\$29 milhões. O programa apoiará as 27 secretarias estaduais de educação (SEE) na implementação do Novo Ensino Médio (BANCO MUNDIAL, 2017c).

Segundo o governo brasileiro, a reforma do Ensino Médio traz mudança de caráter mais estrutural e relevante, fato que promoverá maiores oportunidades aos estudantes mais pobres. A esse respeito e para corroborar com esse pensamento, o diretor do BM, no Brasil, Martin Raiser afirmou que *“A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo”* (BANCO MUNDIAL, 2017c).

Esses recursos do BM para a implementação do Ensino Médio nos Estados, serão utilizados por fundações ligadas a empresas e bancos que coordenarão a capacitação de gestores públicos na implementação dos novos currículos, uma demonstração clara de privatização do ensino público (REDE BRASIL ATUAL, 2018).

Soma-se a isso também, o fato de o então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, em fevereiro de 2017, ratificar que a aprovação do novo Ensino Médio irá transformar esta etapa de ensino, de acordo sua seguinte afirmação:

O Novo Ensino Médio vai tornar a escola mais atraente com currículo flexível e articulado com o ensino técnico-profissionalizante e a qualificação. Com isso, possibilitará ao aluno escolher áreas de formação e aprofundamento de acordo com seu projeto de vida. A nova arquitetura do ensino médio brasileiro dará mais liberdade às redes de ensino e escolas para desenvolver as competências básicas requeridas pela base nacional comum curricular. Essas medidas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação. (BANCO MUNDIAL, 2017c).

O BM, apesar de reconhecer algumas melhoras no Ensino Médio brasileiro, considera que a qualidade da educação pública está aquém de outros países latino-americanos. Com isso, caracteriza essa etapa de ensino com baixa eficiência, elevadas taxas de evasão e distorção idade-série. (BANCO MUNDIAL, 2017c).

Logo, o BM apoia a referida reforma com dois principais objetivos: proporcionar maior flexibilidade do novo currículo que será baseado em competências e complementado por itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação técnica e Profissional) e o aumento da carga horária dessa etapa de ensino (BANCO MUNDIAL, 2017c).

Tais alterações, segundo o BM, têm como objetivo a diversificação do currículo e o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho. Além disso, espera-se um resultado que reduza os altos índices de repetência e evasão escolar, diminuindo as desigualdades regionais e econômica. Desse modo, como consequência, a reforma traria melhorias na qualidade de ensino e relevância do aprendizado, aumentando, assim, as taxas de conclusão do Ensino Médio.

Interessante notar que a reforma do Ensino Médio, após contrato assinado entre o BM e o Brasil, preconiza o atendimento de metas a serem cumpridas pelo governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação em conjunto com os técnicos do BM que fazem a avaliação dos resultados alcançados ou não pelas escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Nesse sentido, o BM liberaria o total de recursos de US\$ 250 milhões, aos poucos, de acordo com as metas cumpridas em contrato. Por isso, faz-se necessário acompanhar nos Estados todas as metas alcançadas em regime de colaboração e supervisão do MEC. Assim, os Estados acabam recebendo todo tipo de apoio financeiro e técnico operacional na proposta pedagógica e na elaboração de currículos.

Essa articulação entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Ensino é fundamental para o sucesso de execução da Contrarreforma, pois a supervisão do MEC é importante para acompanhar o andamento nas redes de ensino, a troca de experiências e os ajustes que devem ser feitos ao longo do percurso (BANCO MUNDIAL, 2017c).

No entanto, as questões levantadas nesse capítulo demonstram como as políticas formuladas pelo BM abrem a porta para a precarização da educação pública. E nesse ambiente de enfraquecimento do serviço público devido à falta de recursos, se tenta fortalecer o discurso da gestão privada como solução da resolução dos problemas enfrentados nas instituições públicas de ensino.

Portanto, as políticas educacionais orientadas pelo BM no Brasil tiveram grande

penetração nas reformas educacionais desde a década de 1990 com objetivo de determinar o conteúdo do que deve ser ensinado, e o papel que devem ocupar os professores no ensino para se chegar a resultados quantitativos satisfatórios na formação de conhecimentos e aprendizagens que sejam significativas para que sejam atendidas as demandas do mercado.

Essa demonstração de força do Banco fica evidente na atual Contrarreforma do Ensino Médio quando o governo brasileiro recebe empréstimos para, através de apoio técnico-pedagógico, executar a reforma nas redes estaduais de ensino do país em parceria com o MEC.

Logo, o BM se articula com a classe dominante brasileira através de parcerias para facilitar a penetração de seu projeto. Tendo no Brasil o movimento Todos Pela Educação a principal expressão de organizador da classe dominante que atua na formulação e intervenção das políticas educacionais.

CAPÍTULO 3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: O MODELO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesse capítulo examinamos o andamento da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio desde sua origem até os dias atuais, seus impactos na formação dos estudantes e o processo de privatização dessa etapa da Educação Básica. Além disso, foi investigado como essa medida foi realizada num período conjuntural de golpe³², o que caracterizou a aceleração do processo de alteração da legislação educacional.

Por fim, a participação do TPE no processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio se expressa na construção das leis 6.840/2013 e 13.415/2017 na formulação da BNCC do Ensino Médio e das DCN do Ensino Médio e no projeto *Ensino Médio: Reestruturação da Proposta da Escola* como forma de ajuste, monitoramento da reforma que está em fase de implementação. Todas essas mudanças foram essenciais para que esta etapa de ensino fosse legalmente privatizada e conseqüentemente fragilizasse ainda mais a formação dos jovens trabalhadores brasileiros.

3.1 O processo de implementação da Reforma do Ensino Médio

Conforme Ramos e Frigotto (2016), a Contrarreforma do Ensino Médio, vem sendo implementada numa conjuntura política e econômica de crise capitalista. Ela representa um retrocesso em diversos pontos em relação aos pequenos avanços que o Ensino Médio e a Educação Profissional tiveram nos últimos anos. Por isso, é preciso entender esse processo fazendo um resgate histórico anterior à Medida Provisória 746/2016 da Contrarreforma do Ensino Médio proposta no governo de Michel Temer, até a implementação da Lei 13.415.

Conforme afirmam Silva e Boutin (2018), a Contrarreforma no Ensino Médio já tinha sido pensada há algum tempo por um grupo de parlamentares da comissão de educação da câmara, até porque sua formulação teórica teve o lançamento em 2013, com o projeto de Lei 6.840/2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG)³³. É interessante notar, que os segmentos

³² De acordo com Bianchi (2016) o conceito alargado de golpe pode ser definido da seguinte maneira: “Golpe de estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político”. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado/>> Acesso em 07/06/2020.

³³ Autor do respectivo projeto de Lei que alegava como necessário um ensino médio que devia atender mais as necessidades dos jovens para sua inserção na vida profissional. Até porque o ensino médio não vinha correspondendo o crescimento social e econômico do país, sendo o desempenho em larga escala e as necessidades do mercado de trabalho o principal argumento para as mudanças. (SILVA & SCHEIBE, 2017).

que contribuíram para a formulação desse projeto foram: “algumas organizações, principalmente, agentes ligados ao setor privado, como os representantes do Instituto Alfa e Beto, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação” (SILVA e BOUTIN, 2018, p. 523).

Todos os participantes na formulação do projeto de Lei 6840/2013 ressaltaram a necessidade de um Ensino Médio com um currículo mais flexível e atraente; uma formação com enfoque maior na técnica do que na teoria, diminuição do Ensino Médio noturno e ampliação da carga horária de formação técnica. Essas características demonstram o papel que essas organizações cumprem no direcionamento das políticas públicas em educação e na sua capacidade de formulação para a educação brasileira (SILVA e BOUTIN, 2018).

Em 2013, momento de tramitação do respectivo projeto de lei, ocorreu a organização de um Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, formado por educadores de todo o país contrários ao projeto, o que gerou um manifesto com propostas contrárias a diversos pontos da Lei em tramitação. Posteriormente, após essa mobilização, houve um substitutivo que alterou o projeto inicial, porém mantendo alguns pontos que já demonstravam os embates que estavam para acontecer em possíveis mudanças para essa etapa de ensino (SILVA e BOUTIN, 2018).

Posteriormente, com a entrada do governo de Michel Temer, após o golpe (processo de *Impeachment controverso*) em agosto de 2016, ficou perceptível a implementação de fortes ataques à classe trabalhadora brasileira, com o anúncio de aprofundamento de um grande ajuste fiscal através das Contrarreformas da previdência, da reforma trabalhista e da PEC 241(atual EC 95), que deixa estagnados, por vinte anos, os investimentos nas áreas sociais, como educação e saúde (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

O interessante é que, no ano de 2017, o Banco Mundial lançava o documento “*Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*”, um relatório solicitado pelo governo brasileiro, que orientava reformas profundas no Estado mostrando sintonia com as contrarreformas em andamento no país. Nesse documento, já discutido no capítulo anterior, o Banco critica a rigidez dos gastos previstos na Constituição de 1988 com saúde, previdência e educação. E o organismo vai propor, então, as seguintes medidas neoliberais para educação: vinculação dos salários dos professores ao rendimento dos estudantes; contratação de empresas privadas para fornecer serviços educacionais; aumentar o número de estudantes por professor; fortalecer as parcerias público-privadas na educação nas três esferas de governo (União, Estado e Municípios), entre outros (BANCO MUNDIAL, 2017a). No mês seguinte do início do governo de Michel Temer, houve o anúncio, por parte

do ministro da Educação à época, José Mendonça Filho, da Medida Provisória 746/2016, que instituiu uma verdadeira Contrarreforma do Ensino Médio, da seguinte forma:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016, p.1).

Conforme Ramos e Frigotto (2016), essa Contrarreforma instaurada pela MP 746/2016 já demonstrava todo o seu caráter autoritário, pois pretendia tirar a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes do currículo, como também reduzir a carga horária das outras disciplinas das ciências humanas, como História e Geografia, submetendo, assim, o currículo do Ensino Médio a uma futura Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, a função social da educação na formação de um cidadão crítico, reflexivo e questionador é jogada para fora do currículo do Ensino Médio. A retirada de Filosofia e Sociologia do currículo, num primeiro momento, relembra os tempos sombrios da ditadura militar que substituiu essas disciplinas por Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica na tentativa de inculcar os valores dominantes na educação brasileira, sendo uma prévia do que veio a ser o projeto “Escola sem Partido”³⁴, aclamado pelos setores conservadores (RAMOS, FRIGOTTO, 2016).

Além disso, nessa conjuntura de golpe no Brasil os setores neoliberais e neoconservadores (majoritariamente representados no congresso pela bancada da bala, ruralista, evangélica e empresarial) construíram uma grande coalizão, e se usaram de um discurso moralista para implementar agendas educacionais retrógradas para a manutenção do *status quo*. Essa aliança criou um ambiente favorável para se impor um dos principais objetivos da Contrarreforma que é formar jovens disciplinados e passivos, facilitando a submissão e exploração desses trabalhadores (ARELARO, PERONI & CAETANO, 2019).

Vale a pena destacar, como exemplo, trechos que corroboram esta concepção explícita na lei do Ensino Médio no seu art. 35-A § 7º: *Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a*

³⁴ Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017) o Movimento Escola sem Partido, que surgiu em 2004 e teve um crescimento espantoso nos últimos cinco anos, atua por diferentes frentes, e suas consequências para a educação pública são devastadoras: cerceamento da democracia nas instituições, silenciamento e criminalização de professores, apagamento da diversidade, esvaziamento do sentido social do espaço escolar, entre outros. (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017)

construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esse artigo da Lei deixa clara uma preocupação com foco no individualismo, em detrimento da inserção do indivíduo no meio social. Logo, esta concepção traduz os interesses da classe dominante em relação à formação da classe trabalhadora (ANDES, 2017).

Essa, inclusive, é uma visão histórica da classe dominante brasileira que sempre preconizou um modelo propedêutico para a elite e uma instrução técnica para preparar as camadas populares para atender as demandas do mercado de trabalho e assumirem uma posição de submissão na sociedade, reforçando a histórica dualidade educacional brasileira.

Com efeito, é importante ressaltar que, nesse período de anúncio da Medida Provisória 746/2016, houve muita contestação da sociedade, principalmente dos estudantes, que foram protagonistas em todo o país, com a ocupação das escolas, e lutaram contra a MP e as medidas até então anunciadas pelo governo como a PEC 241/2016 de corte de gastos nas áreas sociais (SILVA e BOUTIN, 2018).

Outro ponto a ser destacado é a proposta de educação integral para o Ensino Médio, como uma opção de formação mais técnica, sem que se dê a devida atenção à articulação dos conhecimentos de formação das ciências humanas, com os de formação tecnológica, tendo, portanto, como resultado a fragmentação ainda maior da formação dos jovens trabalhadores. (RAMOS, FRIGOTTO, 2016).

Por outro lado, é necessário compreender, também, qual a concepção de formação do Ensino Médio integrado que vem sendo proposta pela Contrarreforma, tendo em vista como a própria lei se refere à questão do Ensino Médio integrado, conforme parágrafo § 3º do art.4º:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput* (LEI 13.415/2017, ART.4º, parágrafo § 3º).

Nesse primeiro momento, o projeto deixa a “critério dos sistemas de ensino” a possibilidade de uma formação integrada entre os conhecimentos da formação geral e a formação tecnológica, demonstrando que a Contrarreforma, na sua essência, pouco se preocupa com uma formação integral dos conhecimentos adquiridos na educação profissional (SEPE, 2018).

Nesse sentido, a lei 13.415/2017 coloca um limite no processo de implementação de 1.800 horas de aula de formação geral, ou seja, 60% da carga horária do novo Ensino Médio profissional em 3 anos. Contudo essa formação geral, estaria submetida à publicação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso fica evidente conforme descrito na lei, em

seu parágrafo §5º do art. 3º:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (LEI13.415/2017, ART.3º, parágrafo §5º).

Com isso se reforça uma lógica de um processo formativo dividido entre a formação geral e a formação tecnológica, que está voltada para atender demandas do mercado de trabalho. Cria-se, então, uma dicotomia entre formação geral e tecnológica. Além disso, fragmenta-se o conhecimento e impede-se qualquer forma de integração e apropriação por partes dos alunos dos fundamentos científicos e diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (SEPE, 2018).

Desse modo, ocorre uma redução da formação, pois mesmo a reforma sendo implementada em tempo integral e com ampliação da carga horária, como propõe a lei citada anteriormente, cria uma contradição, pois limitará em até 60% do tempo máximo em 1.800 horas de aula para formação geral. Já o restante da carga horária ficará para os itinerários formativos (provavelmente de formação técnica) que ocorrerão de maneira progressiva, conforme a legislação em seu parágrafo §1º do art.1º:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (LEI13.415/2017, ART.1º, parágrafo §1º).

Essa redução, portanto, acaba pondo em questão o processo de formação que será ministrado aos estudantes do Ensino Médio, sobretudo, tendo em vista que antes da implementação da nova lei a formação geral era composta minimamente por 2.400 horas. Agora uma grande incoerência se impõe, até porque o aumento da carga horária do Ensino Médio priorizou a formação técnica e os itinerários e reduziu a formação geral de modo significativo (SEPE, 2018).

Dessa forma, o conceito de educação integral ficou muito vago e ligado à ampliação da carga horária. Conforme Silva e Boutin (2018, p.525):

A forma como o texto se apresenta aponta que a “formação integral e integrada” fazem parte de um projeto cuja centralidade é a ampliação da jornada escolar. O próprio título da proposta a denúncia neste sentido Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Essa tem sido uma característica marcante na agenda de educação integral no Brasil, onde o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a

formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra para contemplar o tempo ampliado.

O que fica entendido é que a proposta de educação integral não está vinculada a uma ampliação da formação dos alunos e, muito menos, às possibilidades educativas, mas sim, da ampliação da carga horária. Desse modo, o aluno permanece mais tempo no ambiente escolar, sem que isso represente, uma melhor qualidade da formação do estudante (SILVA e BOUTIN, 2018).

Outro ponto importante é frisar que a absurda justificativa de implementação da Contrarreforma é que o currículo do Ensino Médio está “inchado” e superficial, justificando tal medida por meio do último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que aponta como fraco o Ensino Médio brasileiro.

A criação do IDEB como instrumento de avaliação para mensurar a qualidade da Educação Básica, foi inserida pelo MEC através de pesquisas realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), tendo como forte influência a metodologia utilizada pelo PISA já discutido anteriormente nesse trabalho, por ser um programa dirigido e desenvolvido pela Organização Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) (LAMOSA, 2014).

Conforme, Lamosa (2014) aponta, esse modelo de avaliação dos conhecimentos, além de ser padronizado, também busca coletar informações por meio de questionários específicos para os alunos e para escola. Dessa maneira, os resultados obtidos acabam sendo utilizados pelos governos que adotam o PISA como instrumento avaliativo, tanto no monitoramento do trabalho desenvolvido nas escolas públicas, como na definição de forma homogênea das políticas públicas para a educação.

É fundamental dizer que o IDEB não é parâmetro para se avaliar a qualidade da educação pública, pois esse instrumento de avaliação exclui todos os principais problemas enfrentados na Educação Básica, tais como: a falta de estrutura, de valorização dos profissionais da educação, de gestão democrática, e sobretudo, a falta de investimento na educação pública (RAMOS, FRIGOTTO, 2016).

Portanto, o IDEB não reconhece os alunos em suas determinações históricas, sociais e econômicas e culturais, o que mascara as contradições e desigualdades sociais existentes numa sociedade capitalista, como o Brasil. Com isso, se mensura a qualidade da educação através de dados quantitativos que desconhecem as verdadeiras necessidades dos estudantes e a realidade na qual encontram-se inseridos.

A partir desses elementos, compreendemos por que esse processo de implementação da referida Contrarreforma do Ensino Médio teve sua execução de forma acelerada e quais os interesses por trás desse projeto. É importante lembrar que a Contrarreforma foi imposta pelo governo de Michel Temer, num primeiro momento, através da MP 746/2016, de maneira antidemocrática sem a devida discussão com os principais envolvidos no processo a comunidade escolar (professores, alunos, os pais, entre outros) (RAMOS, FRIGOTTO, 2016).

Com a conversão da MP 746/2016 na lei n.13.415 sancionada em fevereiro de 2017 o escopo legal da Contrarreforma ficou redigido da seguinte maneira:

Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (LEI 13.415)

A aprovação definitiva da lei permitiu profundas alterações na legislação educacional vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tais como: na forma de oferta, na organização curricular, no planejamento pedagógico e no financiamento.

Nesse processo de implementação da MP até lei 13.415 ser sancionada um dos principais discursos que o MEC defendia para tenta seduzir os estudantes a ficarem a favor da Contrarreforma do Ensino Médio, era a possibilidade de escolher a formação que desejam para poderem obter melhores oportunidades no mercado de trabalho.

No entanto, essa escolha a ser feita pelos alunos, através dos itinerários formativos³⁵, acaba sendo inverossímil, pois serão as secretarias estaduais de ensino que, de acordo com a sua disponibilidade, definirão os itinerários e os arranjos curriculares (ANDES, 2017).

Essa análise é importante de ser feita, pois a própria legislação em seu o parágrafo 1º do art.36º não assegura que uma escola venha ter de forma obrigatória mais que um itinerário formativo, o que nos faz deduzir que os jovens, na prática, não terão opção de escolha:

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

³⁵ Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199> Acesso em 05/11/2019.

tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (LEI13.415/2017, ART.36º, parágrafo §1).

Além disso, de acordo com reportagem do jornal *Estadão*³⁶ a maioria dos municípios brasileiros (cerca de 3000 municípios) apenas tem uma escola de Ensino Médio, impossibilitando a oferta de vários itinerários formativos e pressupondo que não haverá nenhuma possibilidade de escolha pela comunidade escolar (ANDES, 2017).

No entanto, segundo a § 12 do Art. 36: “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Dessa maneira, a lei não define de que maneira os itinerários formativos serão oferecidos nas redes públicas de ensino, reforçando ainda mais o falso discurso da liberdade de escolha dos itinerários pelos estudantes (ANDES, 2017).

Já no “§ 11 do art. 4º” a lei 13.415, legaliza a privatização do ensino médio brasileiro, conforme a seguinte descrição:

Art. 4º O art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “§ 11: Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”(LEI13.415/2017, ART.4º, parágrafo §11).

Dessa forma, deixa aberta a possibilidade de parcerias entre os sistemas de ensino ou escolas públicas em conjunto com as empresas do ramo educacional, Organizações não governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OS), entre outras instituições que oferecem os serviços educacionais, inclusive à distância. Fica nítido que a perspectiva da proposta valoriza o privado em detrimento do público, facilitando a transferência de recursos públicos para as instituições educacionais privadas.

Outro fator importante é o Art. 61 da LDB, que sofreu as seguintes alterações com a nova lei 13.415 que definem como são caracterizados os profissionais de educação:

³⁶ Disponível em: < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>> Acesso em 15/11/2019.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (LEI13.415/2017, ART.61º, inciso IV e V).

Essa alteração, não apenas restringe o “notório saber” aos profissionais com formação técnica e profissional, mas introduz a possibilidade de profissionalizar graduados em docentes, que apenas tenham feito complementação pedagógica sem nenhuma restrição, o que reafirma a precarização da formação dos professores e dos conhecimentos pedagógicos que orientam a prática pedagógica.

Por fim, a nova redação dada pela Lei 13.415/2017 ao “caput” do Art. 62 da LDB, retira a expressão “Universidades” e “Institutos de Educação de formação de professores” o que abre a possibilidade de maior fragilização da formação dos docentes, retirando dos futuros professores a priorização das Universidades como espaço para a sua formação.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LEI13.415/2017, ART.62º).

Essa proposta, na verdade, cria uma formação precária e aligeirada de professores o que acaba diminuindo drasticamente dos currículos os fundamentos teóricos em detrimento da valorização da dimensão prática, desconsiderando a relação intrínseca entre a teoria-prática.

A própria Base Nacional Comum de formação de professores/BNCFP³⁷ tem uma formação voltada para a prática que seja orientada por competências. A BNCFP tem total consonância com a BNCC do Ensino Médio que, de certa forma, acabará orientando a formação de professores.

No entanto, os fundamentos científicos necessários para a formação de professores na área das ciências da educação, ciências pedagógicas e a produção de conhecimento na área educacional ficaram de fora do debate sobre a formação docente. Essas questões são

³⁷ “A proposta de base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica”. O documento é baseado em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50571>> Acesso em 02/02/2020.

fundamentais para boa construção do projeto pedagógico, do currículo e os percursos formativos que perpassam o magistério (REVISTA POLI, 2018).

As competências a que se refere a BNCFP têm como base as ditas competências socioemocionais que buscam formar um trabalhador mais flexível, adaptável e resiliente às demandas do mercado de trabalho. De acordo com a descrição do próprio MEC³⁸:

A base é estruturada em habilidades e competências gerais e específicas para a formação dos novos professores. O documento pretende que o docente vá além do conteúdo tradicional de sala de aula. A ementa sugere que o profissional desenvolva, nos estudantes, competências éticas, humanas e técnicas para incentivar a reflexão, análise, comparação e uso das tecnologias disponíveis. (PORTALMEC, <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85481-resolucao-define-diretrizes-para-formacao-de-professores?Itemid=164>).

Na prática, buscam uma formação com forte orientação técnico-instrumental e que assume um caráter prescritivo e padronizado de ensino com foco nos resultados (ANPED, 2019). Nesse sentido, as novas diretrizes determinam uma nova adequação curricular para os cursos de licenciatura e conseqüentemente impõem uma formação docente em total sintonia com a atual Contrarreforma do Ensino Médio.

Quando a formação dos professores fica submetida à perspectiva das competências da BNCC se cria uma padronização curricular que acaba por limitar a prática docente a execução de conhecimentos pré-determinados. Essa limitação desvaloriza os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu processo formativo como sujeito que toma decisões sobre o planejamento, currículo e a escola que ensina.

O próprio MEC, em parceria com o *Instituto Península* (membro da composição do TPE), oferece cursos na plataforma EaD para orientar os professores de todos os segmentos da educação básica a se aprofundarem e planejarem suas aulas orientados pela BNCC. Esses cursos estão disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)³⁹, sendo oferecidos a todos os professores das redes públicas e particulares.

Esse pode ser considerado um dos exemplos do tipo de formação continuada que vem sendo oferecida pelo MEC na lógica da precarização da formação docente. Além de fortalecer ainda mais as parcerias público-privadas, vai entregar a formação docente para os empresários da educação brasileira.

³⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85481> Acesso em 19/02/2020

³⁹ Disponível em <<http://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar>> Acesso em 15/02/2020.

Para se contrapor a esse projeto de precarização do trabalho docente é fundamental ter a preocupação com a qualidade da formação numa perspectiva humana e das condições de trabalho que perpassa pela valorização dos professores em relação as condições de trabalho, plano de carreira por tempo e formação e ampliação da carga horária de planejamento e estudos para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A resignificação do trabalho docente nas dimensões como o planejamento, currículo, avaliação, formação e o ensino demonstra que esses profissionais têm papel central a cumprir nos objetivos propostos pelas Organizações, como o BM e o TPE que incidem nas políticas educacionais.

Outro ponto a ser destacado, é que a lei 13.415/2017 está toda condicionada à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que provoca diversas mudanças na estrutura dos currículos, profissionais de educação, na estrutura física e, conseqüentemente, na formação dos estudantes da educação profissional (SEPE, 2018).

Soma-se a isso o fato de a BNCC ter sido recentemente publicada pelo MEC em que apenas duas disciplinas serão obrigatórias no currículo do Ensino Médio, Matemática e Português. As outras disciplinas, no entanto, com a própria redução da carga horária da formação geral serão restringidas significativamente ou poderão ser oferecidas na parte flexível do currículo (SEPE,2018).

O que se pretende inicialmente com a publicação do BNCC, então, é a implementação de uma formação na lógica da TCH, buscando uma dita melhoria do rendimento escolar proporcionado aos alunos maiores competências e habilidades para atender as demandas do mercado de trabalho (SEPE, 2018).

3.2 A BNCC e a DCN a imposição de um currículo e o encaixe de um quebra-cabeça

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua construção em 2015, ainda no segundo mandato do governo Dilma Roussef (PT). Sua elaboração era prevista na Constituição Federal e na LDB, também, reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN para Educação Básica e o PNE (2014-2024) (FERRETI, SILVA, 2018).

Contudo, as discussões sobre uma Base Nacional Comum para a Educação Básica não são novas no Brasil. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já indicavam um currículo comum através das reformas estabelecidas pelos governos de FHC (1994-2002). Posteriormente, foram aprovadas em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento que orientou de forma legal os diferentes níveis e

modalidades de ensino (PERONI, CAETANO, 2015).

O PNE, por sua vez, aprovado em 2014, já reforçava a necessidade da Base para que as três esferas de governo (União, Estados e Municípios) implementem os direitos e objetivos de aprendizagens, que caracterizam a BNCC do Ensino Fundamental. Esses objetivos estão expressos e são encontrados na Meta 2 do PNE. Além disso, a Base está totalmente relacionada a outras Metas⁴⁰ do PNE, são elas: a universalização do Ensino Fundamental (metas 2 e 3); a avaliação e ao IDEB (meta 7); e a formação de professores (meta 15).

Conforme apontam Peroni e Caetano (2015), a BNCC se tornou um campo de disputa entre diferentes sujeitos individuais e coletivos que se articularam para intervir no espaço fundamental da escola pública: o currículo. Esse confronto é de fundamental importância para setores que desejam dar a direção e o conteúdo do que deve ser ensinado na escola.

Para exemplificar melhor essa disputa, podemos destacar o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que, desde sua origem em 2013, se apresentava como um movimento não governamental de profissionais e pesquisadores que atuam na educação e buscam facilitar e construir uma base de qualidade (PERONI, CAETANO, 2015).

Através da promoção de debates, seminários e a produção de pesquisas e estudos com a participação de alunos e professores, o MBNC foi construindo um consenso em torno de seu projeto para a BNCC. No próprio site do movimento MBNC encontramos a seguinte definição da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio [...]. Ela é uma política de Estado, prevista no Plano Nacional de Educação, na lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Constituição de 1988. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018).

Esse argumento utilizado pelo MBNC apenas demonstra que essa construção vem sendo feita há bastante tempo na política educacional e que diversos sujeitos individuais e coletivos que compõem a sociedade e participam de forma decisiva das decisões e orientações do projeto da BNCC. O que significa que o Movimento pela Base, na prática definiu a agenda governamental em relação a elaboração da BNCC (PERONI, CAETANO, 2018).

Nesse sentido, é importante analisar como algumas instituições privadas, fundações e institutos se articulam em uma grande rede no MBNC, são elas: Cenpec, Comunidade Educativa-Cedac, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Logo, a maioria dessas organizações

⁴⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 15/01/2020.

compõem o TPE, que também dá apoio institucional ao movimento pela Base (PERONI, CAETANO, 2015).

Podemos destacar, entretanto, a Fundação Lemann como a principal articuladora da BNCC e do Movimento Nacional pela Base Nacional Comum, tendo no TPE um grande parceiro e porta de entrada para sua atuação hegemônica nas políticas educacionais (PERONI, CAETANO, 2018)

Nesse sentido, é importante destacar que a Contrarreforma do Ensino Médio está condicionada à aprovação da BNCC que será o currículo condutor dessa etapa de ensino. Até porque os componentes curriculares, tanto em relação a sua parte comum como a parte diversificada do currículo, devem ser estruturados e orientados de acordo com a Base.

De acordo com Silva (2018), a BNCC pode ser considerada o eixo curricular que orienta e determina o conhecimento que deve ser ensinado em nível nacional para os alunos da Educação Básica e, conseqüentemente, o Ensino Médio. Além disso, um currículo nacional que expressa uma dimensão regulatória e que restringe a autonomia pedagógica acaba sendo a prescrição de competências gerais (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais) a serem adquiridas pelos alunos em seu processo de escolarização (SILVA, 2018).

Nesse sentido, a BNCC faz parte de um conjunto de reformas da educação brasileira que foram implementadas sem o devido diálogo com os verdadeiros atores da escola pública: os professores, estudantes e comunidade escolar. Os principais sujeitos envolvidos na implementação da BNCC são instituições privadas que têm atuação no setor educacional e têm como objetivos construir um projeto de hegemonia na área da educação e, porque não, em toda a sociedade (LIMA, PERONI & CAETANO, 2017).

Esses sujeitos que já atuavam no setor educacional se aproveitaram de um momento conjuntural de golpe no Brasil no qual despontaram os setores neoconservadores com forte apelo a valores tradicionais, a religião e moralidade. A partir de uma aliança da direita tradicional com os setores mais reacionários da sociedade brasileira conseguiram fortalecer suas posições na educação orientadas por questões que afetam esse segmento, tais como: questões de gênero, moral cristã e papel da família, todas dirigidas pela autoridade bíblica para que pudessem avançar em sua pauta de costumes na educação pública (ARELARO, PERONI & CAETANO, 2019).

De certa forma, esses grupos cresceram na eleição de 2014, construindo uma coalizão conservadora que eram formadas pelas chamadas “bancada ruralista”, “da bala” e “da Bíblia” no Congresso, com total afinidade ideológica em relação à pauta econômica de austeridade e ajuste fiscal, porém esses segmentos se utilizaram da pauta de costumes para avançar numa

agenda de redução de direito dos trabalhadores e fortalecer o discurso neoliberal na defesa de um estado mínimo (ARELARO, PERONI & CAETANO, 2019).

Além disso, de acordo com Silva (2018) a própria noção de competências⁴¹ da BNCC vai retomar o contexto da reforma curricular da década de 1990, porém com um discurso revigorado de mudanças no eixo curricular devido às mudanças no mundo do trabalho, inovações tecnológicas e organizacional. Vejamos o próprio documento da BNCC:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (PORTAL MEC, 2018, p. 470)

Conforme Silva (2018) essa noção de competências trazidas pela BNCC, que busca mudar e superar o reducionismo do modelo de disciplinarização e acúmulo de informações da organização curricular do Ensino Médio, produz na prática uma limitação que nega e desconhece a história do processo de formação no Brasil.

A noção de competências trazida pela BNCC tem uma forte orientação para as competências socioemocionais, empreendedorismo, educação financeira e meritocracia. Essas competências buscam formar os estudantes mais individualistas e com características essenciais para uma nova sociabilidade exigida pelo modo de produção capitalista.

Segundo Silva (2018), *“O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado”* (SILVA, 2018, p.13). No entanto, o currículo deve ser pensado e proposto à luz da escola em suas práticas cotidianas e pelos saberes produzidos pelos professores em conjunto com a comunidade escolar.

De acordo com Coletivo de Autores (1992) o currículo deve ser pensado para dar conta de uma reflexão ampliada e comprometida com os interesses da classe trabalhadora deve ter como premissa a explicação, interpretação, compreensão e constatação da realidade social complexa e contraditória. Dessa forma, o currículo pode ser definido da seguinte maneira:

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso.

⁴¹ Segundo verbete EPSJV uma das definições mais usadas considera a competência “como conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas” (Tanguy & Ropé, 1997 *apud* Ramos, 2009).

Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual - o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 1991, p.16)

O currículo pensado numa perspectiva crítica deve também estar ancorado ao projeto-político pedagógico da escola como uma construção coletiva dos atores que participam do processo educacional. Por isso, o objetivo do currículo é a pela apreensão do conhecimento científico que deve ser metodologicamente sistematizado pela escola para compreensão reflexiva dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1991).

Retomando a ideia das competências socioemocionais, ela reforça uma educação de caráter instrumental e de controle, acaba desprezando a dimensão histórico-cultural da formação humana e produz uma concepção de formação, fundamentada no mercado e voltada para a adaptação dos indivíduos à sociedade por intermédio de uma noção abstrata de cidadania (SILVA, 2018).

A própria BNCC tem uma característica autoritária que aponta a legislação educacional como única forma de sustentação teórica da Base. Chega inclusive a ser assustador um currículo que não incorpora a pesquisa e produção científica na área da educação nacional. Essa total ausência de referências bibliográficas no documento acaba expressando uma tentativa de silenciar o pensamento crítico e reflexivo produzido pelos educadores em diversos campos na área de educação.

No entanto, a imposição da BNCC como currículo a ser adotado pelas instituições de ensino público e privado de todo o país esbarra no artigo 3º incisos II e III da LDB “ O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (LDB, 2016). Essas questões legais que confrontam a determinação de cima para baixo da Base devem ser refletidas e pensadas como instrumentos de conquistas e enfrentamento dos trabalhadores em defesa das liberdades democráticas de ensinar e aprender.

Por outro lado, de acordo com Ramos (2018) a aprovação posterior das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/DCNEM⁴² e da BNCC em conjunto com a lei 13.415

⁴² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em

fecharam o cerco, com o objetivo de garantir a implementação do projeto político do empresariado para a Educação Básica, ainda no governo de Michel Temer.

Nesse sentido, de acordo com as DCNEM, a BNCC poderá ser oferecida pelas redes públicas em 1.800 horas, enquanto os itinerários formativos da educação profissional em 1.200 horas podem ser ofertados através de parceiras com instituições privadas. Conforme DCNEM em seu parágrafo 13 do art.17º:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (DCNEM, 2018, p.11)

De certa forma, é importante fazer um resgate e desmistificar um ponto que foi propagandeado pela Contrarreforma do Ensino Médio e descrito no parágrafo acima: é sobre a formação em tempo integral, que não representa um aumento de conhecimentos que seriam adquiridos pelos alunos. Na verdade, essa ampliação da carga horária em tempo integral nas unidades escolares será oferecida através da educação à distância sendo realizada fora do espaço escolar, tendo como consequência o aumento da precarização da formação dos alunos.

Na prática, a educação à distância será a forma de se transferir recursos públicos que serão apropriados pelo setor privado, pois as DCNEM estão alinhadas com a própria Lei 13.415 que dá fundamento legal para que parte da oferta do ensino público se dê pela orientação da iniciativa privada. Conforme a própria lei 13.415 em seu § 11 do art.36º:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (LEI13.415/2017, ART.36º, inciso§11º).

De acordo com o Observatório do Ensino Médio, fica, mais uma vez, evidente que a Contrarreforma do Ensino Médio vai ao encontro do privado, em detrimento do público e, conseqüentemente, alargando ainda mais o empresariamento da educação pública

(OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, UFPR, 2018).

Além disso, a carga horária EAD vai afetar todas as modalidades do Ensino Médio seja diurno, noturno e a EJA. Conforme as DCNEM em seus parágrafos 5º e 15º do art.17º:

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (DCNEM, 2018, p.10 e 11).

Dessa maneira, fica aberto para que, tanto a BNCC, como os itinerários formativos possam ser oferecidos pela educação à distância, terceirizando parte da formação dos alunos do Ensino Médio. Ramos (2018), considerou essa alteração em entrevista⁴³ à Revista Poli da seguinte maneira:

‘Para mim, toda a lógica de flexibilização do currículo, como eles argumentam, na verdade é o esvaziamento do currículo, seja pela dualidade, seja pela fragmentação com os outros itinerários e a possibilidade de parceria, o que significa que efetivamente os sistemas de ensino podem vir a abdicar de 600 horas do ensino médio’. (RAMOS, 2018).

Portanto, conforme Ramos (2018), “quando você junta a parceria com outras instituições com a possibilidade de entrada de grupos de tecnologia que oferecem classicamente educação à distância, o que se tem é um esvaziamento dos sistemas de ensino, das redes” (RAMOS, 2018).

Outra questão importante de se analisar é que a aprovação da nova Lei 13.415 do Ensino Médio, a BNCC e as DCNEM também foram pensadas no contexto da Emenda constitucional 95, que reduziu o financiamento da União para a educação o que proporciona um Fundeb⁴⁴ deficitário (RAMOS, 2018).

⁴³ Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-esvaziamento-do-curriculo-seja-pela-dualidade-seja-pela-fragmentacao>> Acesso 12/01/2020.

⁴⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>> Acesso

Conforme a análise de Ramos (2018):

Como é o financiamento da educação hoje? Existe um fundo em que cada estado contribui a partir da sua arrecadação, proporcionalmente. O estado deposita no fundo o proporcional ao que ele arrecada, 20% da sua arrecadação, que é o que diz a Constituição. Estados que arrecadam pouco vão depositar pouco, então podem depositar menos do que o que é necessário para dar conta dos seus alunos. A União complementa. Ela coloca dentro do fundo todo o necessário para garantir que a cada aluno matriculado corresponda o custo-aluno qualidade. Então, a União tem uma participação importante. Ainda que o ensino médio seja responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino, a União complementa. Se a União tiver que colocar lá dentro mais do que a EC 95 permite, o Fundeb vai ficar deficitário e não vai ter como sustentar todo mundo matriculado no ensino médio. Aí [com as novas diretrizes] você possibilita tirar 600 horas [de aula] do sistema, que podem ser ministradas em outras instituições (<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-esvaziamento-do-curriculo-seja-pela-dualidade-seja-pela-fragmentacao>).

Então, essas três alterações (Lei 13.415, DCNEM e BNCC) no Ensino Médio são peças que juntas formam a montagem de um quebra-cabeça, de um conjunto de mudanças que as viabilizam de forma legalizada, deixando total espaço para as parcerias público-privadas como solução, para que a própria expectativa de redução do financiamento público para a educação possa ser viabilizada (RAMOS, 2018).

Nesse sentido, a Lei 13.415 vai dar orientações mais estruturais da Contrarreforma Ensino Médio. As DCNEM orientarão a forma e dinâmica de funcionamento desta etapa de ensino e, por fim, BNCC vai dar as competências e o conteúdo a ser ensinado aos alunos. (RAMOS, 2018).

Além disso, retira do docente a autonomia do seu trabalho e desconsidera sua formação para a construção do currículo da escola, desrespeitando a cultura e diversidade da comunidade escolar. Portanto, essa padronização curricular que a Base representa despreza as diferenças na construção de um currículo mais significativo e inserido na realidade escolar. O que acaba retirando a possibilidade de uma formação humana e que reduza as desigualdades educacionais.

3.3 A proposta do Todos Pela Educação para o Ensino Médio em total sintonia de ideias com Lei 13.415

No ano de 2018, o TPE, em parceria com o movimento Todos Pela Base Nacional Comum (MNBC), vai propor a reorganização do Ensino Médio através do documento

“*Ensino Médio: Reestruturação da proposta de Escola*”⁴⁵. Esse conjunto de propostas foi produzido em parceria com o grupo de trabalho do Ensino Médio do Movimento pela Base, são eles: Alice Ribeiro (Movimento pela Base), Anna Penido (Instituto Inspirare), Antonio Neto (Instituto Ayrton Senna), Beatriz Ferraz (Itaú BBA), Carla Chiamareli (Itaú BBA), Carlos Lordelo (Movimento pela Base), Catherine Merchan (Instituto Unibanco), Diogo Tsukumo (Itaú BBA), Isadora Caiuby (Fundação Lemann) e Rita Jobim (Instituto Unibanco).

Nessa produção, o TPE faz uma breve contextualização e tenta fundamentar suas proposições, através de alguns dados sobre a situação dessa etapa de ensino no Brasil. Dados estes que são utilizados para diagnosticar problemas no Ensino Médio e reforçar a necessidade de alterações e mudanças para se alcançar melhores resultados educacionais.

Por isso, é interessante trazer alguns desses dados para o debate que fundamenta as mudanças sugeridas pelo TPE e que atenderia os anseios dos jovens. A primeira delas é que “67,5% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados nesta etapa de ensino e 10% dessa faixa etária não está matriculado na escola”, o que representa algo em torno de 1 milhão de jovens dessa idade fora da escola (IBGE, Pnad CONTINUA 2017 *apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.4).

Outro argumento é que, tendo como base o IDEB de 2017, a maior parte dos jovens não desenvolvem aprendizagens adequadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, que segundo o documento, “a cada 100 jovens que concluíram essa etapa de ensino, 71 não aprenderam o adequado em Língua Portuguesa e 90 não aprenderam o adequado em Matemática”, mostrando que os indicadores da aprendizagem estão estagnados ou reduzidos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.5).

O IDEB, porém, é um instrumento que avalia de forma estanque resultados quantitativos da escola e não analisa a complexidade do sistema educacional em seus aspectos sociais, econômicos e culturais. Essa tentativa rasa de avaliar somente o conhecimento dos alunos através de duas disciplinas reduz o papel que cumpre o currículo na formação escolar, e que até antes da aprovação da Contrarreforma tinha treze disciplinas.

Além disso, o documento ressalta que o IDEB do Ensino Médio está num estado muito crítico pois nas avaliações de 2015 e 2017 ficaram em 3,5 quando a meta a ser atingida deveria ser 4,0 em 2015 e 4,4 em 2017 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.6). O argumento anterior sobre as disciplinas de matemática e português ajudam a corroborar com os dados do índice.

⁴⁵ Disponível em < <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/313.pdf> > Acesso em 13/12/2019.

Nesse sentido, essa produção traz algumas constatações sobre os alunos formados no ensino médio:

- Os jovens têm dificuldade para realizar tarefas simples tais como interpretar o que leem, calcular trocos ou juros simples, escrever textos de uso cotidiano (como e-mails), e também para expressar claramente ideias e argumentos oralmente.
- Enquanto no Brasil apenas 11,1% dos jovens cursam a Educação Profissional, em países como Portugal e França esse percentual alcança 46,0% e 42,7%, respectivamente.
- Falta diálogo entre a escola e os empregadores: segundo estudo internacional, 40% dos empregadores dizem que a falta de habilidades é o principal fator para as vagas não preenchidas no nível de entrada dos postos de trabalho, no mundo (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, INEP, 2017, CEDEFOP, 2017, MCKINSEY, 2015 *apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.7).

Essas constatações revelam que o TPE está bastante preocupado com as habilidades e competências que não são adquiridas no processo de formação dos estudantes do Ensino Médio, o que vai resultar em problemas para os jovens que estão se inserindo no mercado de trabalho.

Além disso, essa produção faz comparações do Brasil com países que tem diferenças sociais significativas como França e Portugal e um nível de investimento em educação de longo prazo maior em relação aos países da América Latina.

O documento fecha seu diagnóstico sobre o Ensino Médio da seguinte forma:

- Muitos jovens sequer chegam ao Ensino Médio e a taxa líquida de matrícula é de apenas 62%.
- Entre os que estão matriculados na etapa, a taxa de conclusão é baixa e a aprendizagem muito está aquém do esperado.
- Este ciclo da educação brasileira é distante da realidade dos jovens, pouco atraente e sem flexibilidade para os interesses dos alunos.
- O ensino técnico e profissional é pouco acessado, assim como o Ensino Superior após o Ensino Médio, que fica restrito a uma pequena parte da população.
- Esse cenário se deve em grande medida a um modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.10).

Fica exposto que as taxas de matrícula e conclusão são consideradas baixas e insatisfatórias. Além disso, há uma crítica ao currículo ‘inchado’ com 13 disciplinas e a rigidez ou a pouca flexibilidade curricular na formação dos jovens (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

É interessante notar a capacidade construtiva do argumento que o TPE realiza formando um posicionamento. Apontando alguns problemas que são notórios em relação ao Ensino Médio brasileiro, o movimento se utiliza deles para poder alegar que é necessário fazer mudanças profundas e alterações que contemplem os seus interesses para esta etapa de

ensino. Nesse sentido, o movimento vai justificar a necessidade de implementação de um novo modelo de ensino médio mais aderente à realidade dos jovens brasileiros e adaptado ao século XXI.

De acordo com produção desenvolvida pelo TPE e o MBNC se tornou um consenso na sociedade mudar a estrutura do Ensino Médio se conectando as aspirações dos jovens e estimulando o protagonismo juvenil. Conforme dados descritos na pesquisa “Repensando o Ensino Médio” realizado pelo TPE em parceria com o IBOPE,

- 72% dos brasileiros são a favor de mudanças no ensino médio;
- 85% dos brasileiros são a favor da ampliação do número de escolas em tempo integral;
- 70% dos brasileiros são a favor de que os estudantes escolham as matérias em que irão se aprofundar e possam optar pela formação técnica no Ensino Médio;
- 77% dos jovens acreditam que matérias dirigidas à formação profissional, técnica e aconselhamento são muito importantes;
- 76% dos alunos do Ensino Médio estariam dispostos a trocar um terço das disciplinas comuns por disciplinas técnicas; (IBOPE, 2016 e Pesquisa “Repensando o Ensino Médio”, Todos Pela Educação, 2017 *apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.12).

É importante observar como essas pesquisas e os dados apresentados são direcionadas para irem ao encontro dos interesses do grupo que solicita e realiza o estudo. De fato, sabendo dos problemas existentes na Educação Básica e no Ensino Médio brasileiro, qualquer pesquisa que se oriente no sentido de apontar mudanças para que esta etapa de ensino melhore sua qualidade terá a resposta esperada para fortalecer seus argumentos.

Por outro lado, a principal mudança reivindicada pelos jovens que frequentam o Ensino Médio é a possibilidade de alcançarem o Ensino Superior através do ENEM e entrar na universidade e, por isso, desejam ter uma formação de qualidade e não somente estão preocupados com o mundo do trabalho.

Por esse motivo, o documento vai reforçar e explicitar a importância e o avanço proposto nos três referenciais que foram fundamentais para mudanças no novo Ensino Médio. São eles: Base Nacional Curricular Comum/BNCC, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio /DCNEM⁴⁶ e os Referenciais Curriculares para os Itinerários Formativos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

Segundo o TPE, a BNCC contribui para alinhar as aprendizagens que os estudantes

⁴⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em 20/12/2019.

devem desenvolver, com destaque para as competências e habilidades por área de conhecimento. Nesse sentido, a adequação dos currículos das redes estaduais até 2020 juntamente com políticas e ações na formação de professores, avaliação, elaboração de materiais didáticos e infraestrutura são essenciais para o desenvolvimento pleno dessa etapa da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

Quanto aos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, possibilitam a estratégia de organização dos arranjos curriculares e itinerários formativos. Esses itinerários se organizam conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades do sistema de ensino, tendo como base as seguintes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Formação Técnica e Profissional (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

Por fim, as DCNEM trarão regras e orientações gerais a serem seguidos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, uma das principais orientações é a divisão da formação geral básica durante todos os anos ou somente em parte deles (com exceção de matemática e português, sendo oferecida em todos os anos) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

Dessa maneira, o TPE, vai apoiar em sua integralidade a implementação do novo Ensino Médio, contrarreforma educacional que vai de encontro às ideias do movimento. No documento de reestruturação da proposta da escola para esta etapa de ensino encaminhada pelo TPE ao MEC, o movimento vai propor cinco pilares fundamentais na implementação do novo Ensino Médio, divididas em duas frentes, são eles: Apoio técnico e financeiro às redes (1-Apoio técnico financeiro as redes para a oferta do novo modelo de ensino médio;2- Apoio as redes na implementação do itinerário de formação técnica profissional) e Ações diretas do Governo Federal (3-Ajustes nos recursos didáticos; 4-Apoio na formação dos professores; 5-Ajustes nas avaliações).

No primeiro pilar, o apoio técnico e financeiro as Redes, a proposta é a seguinte:

Aprimorar os programas e ações existentes no MEC, tendo em vista o regime de colaboração entre União e Estados, a partir de um modelo de governança com maior autonomia dos Estados para implementação, e da União enquanto coordenadora do processo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.25)

Com isso, de acordo com a produção o TPE, tendo como base o BNCC do Ensino Médio/BNCCEM, o MEC dará o suporte aos Estados para que reformulem os seus próprios currículos, e possam garantir apoio técnico aos gestores das Secretarias Estaduais responsáveis pela elaboração da proposta curricular.

Já no segundo pilar o documento tem como objetivo, apoiar as *“redes estaduais na implementação do itinerário de formação técnica e profissional, garantindo que esta seja*

uma opção viável e valorizada para todos os estudantes brasileiros” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.31).

Dessa forma, um conjunto de ações deve ser adotado para que este segundo pilar seja concretizado. Entre elas, podemos destacar: garantir o financiamento dos estados para implementação do itinerário na distribuição proporcional dos recursos do Fundeb, disponibilizar apoio técnico para mapeamento e estruturação da oferta de EPT (Educação Técnica Profissional) nos Estados e estabelecer política de fomento para fortalecer a oferta destes itinerários nas escolas estaduais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

O terceiro pilar que está ligado as ações diretas do governo federal tem como importância os ajustes aos recursos didáticos para implementação do novo Ensino Médio que de acordo com o próprio documento busca “*Orientar e coordenar, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), processo de ajustes nos recursos didáticos para garantir que professores e alunos tenham materiais de qualidade alinhados à BNCC do Ensino Médio e aos Referenciais para os Itinerários*” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.34).

Portanto, há também um conjunto de ações que devem ser adotadas, entre elas, a promoção da formação sobre as competências e habilidades na BNCC do Ensino Médio e oferecer orientações para qualificar as escolhas de materiais por parte das redes e escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a).

Além das anteriores, o quarto pilar tem como objetivo apoiar a formação dos professores na materialização do Ensino Médio, ou seja, “*Estabelecer parâmetros para a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Médio à luz da BNCCEM e dos itinerários formativos*” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.38).

Nesse sentido, entre as ações para que esse propósito se efetive podemos destacar as quatro principais:

Produzir orientações curriculares para que as instituições de ensino superior se adequem ao novo modelo do Ensino Médio, adaptando seus planos de curso; para estimular a formação interdisciplinar, iniciar pesquisas para criação de licenciaturas duplas nas IES. Estimular as IES a montar programas de extensão sobre o novo modelo do Ensino Médio, oferecendo-os em parceria com as redes estaduais, para formar educadores que já atuam na etapa; Lançar mestrados profissionais voltados à formação continuada de docentes, estimulando pesquisas e aplicação da prática de conhecimentos, por exemplo, sobre como trabalhar em perspectiva interdisciplinar no Ensino Médio, como desenvolver o protagonismo juvenil e como desenvolver, na escola, as competências e habilidades previstas na BNCCEM. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.38)

As ações elencadas orientam um caminho para formação docente tanto na graduação como na pós-graduação em convergência com as ideias da BNCCEM, pois nesse documento

o TPE faz a seguinte observação: *Esta proposta é complementar às propostas sobre Formação e Carreira de Professores elencadas pelo documento produzido pelo movimento antes das eleições o Educação Já!* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.38), ou seja, o referido documento é o projeto mais recente defendido pelo TPE para a Educação Básica.

Por fim, o documento através do quinto pilar vai recomendar um Ajuste nas Avaliações: *Promover mudanças no Enem e no Saeb, garantindo alinhamento à BNCCEM e aos Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.40). Por isso, uma das principais ações sugeridas é:

Foco: avaliação dos alunos que desejam prosseguir os estudos no nível superior, utilizada também como prova de acesso às universidades e institutos federais e às oportunidades no Fies e no ProUni. Remodelar o Enem para que avalie todos os estudantes que estão realizando o exame com o mesmo nível de exigência, independente do itinerário formativo escolhido pelo estudante. O aluno deverá ter a oportunidade de escolher as provas da segunda etapa do exame independentemente do itinerário pelo qual optou em sua trajetória. Implementar o novo modelo do exame gradualmente, com cronograma a ser definido de forma articulada entre MEC, Consed, instituições de representação das IES e outros atores. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p.40)

Portanto, essa medida irá orientar para que as avaliações do novo ensino médio tenham total coerência com todo o processo de formação dos estudantes nessa etapa da Educação Básica, tanto em relação a BNCC como nos itinerários formativos.

Dessa maneira, essas alterações acabam reforçando a formação na perspectiva do conhecimento limitado a alcançar bons resultados nas avaliações externas à escola, o que reduz em diversos aspectos a possibilidade de uma formação ampla que contemple o aspecto cultural, sociológica e filosófica dos alunos.

Além disso, toda essa produção do TPE, em relação ao diagnóstico e propostas a serem executadas no período 2019-2022 do novo Ensino Médio, demonstra sua capacidade de intervenção nas políticas educacionais como também um controle brutal em todo processo educacional que vai perpassar desde a formação dos estudantes, do currículo e avaliação escolar, dos materiais didático-pedagógico, do financiamento da Educação Básica até a formação de professores.

Essa capacidade de formulação na construção das políticas educacionais demonstra sua força e, também, sua total hegemonia em relação ao próprio ensino médio, sendo que o TPE consegue se colocar como uma organização distante do processo da Contrarreforma, sugerindo novas alterações importantes para que o projeto seja bem executado, quando na verdade ele teve papel fundamental nessa construção e formulação da política educacional.

Por isso, esse documento produzido pelo TPE em conjunto com o MNBC deixa

evidente quem orientou a atual Contrarreforma, pois sua produção referente ao ensino médio demonstra como as alterações realizadas pela Lei 13.415 têm total consonância com o seu próprio projeto para esta etapa de ensino.

3.4 As consequências e desdobramentos da Contrarreforma nesse início de sua implementação nos Estados

A partir da aprovação da lei 13.415, a BNCC e DCNEM o tripé do arcabouço legal que alterou o Ensino Médio no Brasil, nos perguntamos qual o panorama do processo de implementação da Contrarreforma nos 27 estados da federação. Nesse sentido, uma reportagem recente de Cátia Guimarães na *Revista Poli*⁴⁷ da EPSJV permite fazer uma análise inicial desse processo de execução nas redes estaduais.

Segundo a matéria, um dos primeiros empecilhos encontrados pelos gestores estaduais está relacionado a implementação as “avaliações em larga escala” como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁴⁸, até porque os secretários estaduais precisam do novo formato desse exame para finalizarem o cronograma de implementação da Contrarreforma. Essa avaliação que será produzida pelo MEC é a base para a devida adequação do currículo das redes estaduais de ensino (GUIMARÃES, 2020)

Conforme Guimarães (2020), Hélio Queiroz, Superintendente de Educação, do Mato Grosso do Sul, estado relativamente avançado em relação ao currículo, relata a seguinte questão:

“Essa talvez seja hoje a maior dúvida que nós temos. Infelizmente, os estados e o [ensino] médio ainda vão a reboque do Enem”. Uma questão concreta, segundo ele, é a incerteza sobre o quanto de carga horária referente à Base oferecer em cada um dos três anos – uma decisão que a lei delegou aos sistemas de ensino, desde que no final se chegue a no máximo 1,8 mil horas e o conteúdo de português e matemática apareça em todos os anos (GUIMARÃES, 2020, p.6 e 7).

O superintendente relata sua insegurança em não ter uma orientação do Ministério para alterar a distribuição da carga horária, pois se der a preferência a formação básica em

⁴⁷ Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/como-anda-o-novo-ensino-medio> > Acesso em 06/01/20120

⁴⁸ “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular”. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em 13/02/2020.

relação aos itinerários formativos no início do Ensino Médio pode prejudicar os estudantes que irão fazer o Enem, já que perderão esses conteúdos de formação geral no último ano dessa etapa de ensino.

Dessa forma, pode-se analisar, inicialmente, o que já era previsto pelos críticos da Contrarreforma de como a formação ficará vinculada as avaliações externas, como o Enem, e descoladas da realidade das unidades escolares. Além disso, como o currículo da BNCC propiciará um ensino reduzido apenas buscando resultados quantitativos nas disciplinas de matemática e português. No entanto, esse exame é hoje a porta de entrada para os estudantes que pretendem ingressar no ensino superior.

Por outro lado, boa parte dos estados reclama não apenas da ausência de normas, como também, da carência orçamentária para execução das mudanças, o que provocou poucas mudanças realizadas que se deram em escolas-piloto por aderirem a programas de fomento lançados pelo MEC e em outras reformas capitaneadas pela gestão da ampliação da carga horária que facilitaram as adaptações a legislação (GUIMARÃES, 2020).

De acordo com o próprio relato dos gestores estaduais:

É o caso de São Paulo, que planeja concluir em 2020 a construção e aprovação do novo currículo pelo Conselho Estadual de Educação para implementação em 2021. [...] Quem estiver em sala de aula do ensino médio paulista em 2020 não vai cursar ainda um currículo totalmente renovado, mas encontrará novidades, como a inserção de disciplinas eletivas e dos componentes de ‘projeto de vida’ e ‘tecnologia’, que vão somar 50 horas às 3 mil que já existem. É como se fosse um ensaio. “A gente ainda está construindo o que vai compor o itinerário formativo, mas a gente imagina que para construir esses itinerários no ano que vem será muito valiosa essa experiência de o aluno poder escolher a eletiva”, diz Caetano. [...] Também no Mato Grosso do Sul as eletivas estão sendo compreendidas como “embriões dos itinerários formativos”, nas palavras de Helio, e devem começar a ser oferecidas em breve nas escolas de tempo integral que já existiam no estado e nas outras 56 que, por meio do programa de fomento do governo federal, aderiram à ampliação de carga horária. No Maranhão, de acordo com Nadya Dutra, Secretária Adjunta de Educação, como parte da adequação à reforma, as escolas estão estimulando a criação de “clubes” – de leitura, cinema etc. –, a partir das “vocações” e “aptidões” dos estudantes. [...] No Rio Grande do Sul, de acordo com Clark Sarmento, assessor pedagógico da Secretaria de Educação do estado, 73% das escolas são as únicas de ensino médio naquele município e, portanto, vão oferecer dois itinerários. As outras vão decidir, a partir da escuta aos jovens e da estrutura disponível, se ofertam as mesmas duas opções ou apenas uma. (GUIMARÃES, 2020, p.7 e 8)

Por sua vez, a introdução do componente ‘projeto de vida’ no currículo vem sendo o percurso utilizado por várias redes de ensino como forma de adaptação à reforma do Ensino Médio. Esse tema se refere a uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. Na rede estadual paulista, o coordenador Caetano acredita que o “objetivo final desse componente é que os

jovens exercitem reflexão sobre o seu projeto de vida e saber qual o papel da escola para ajudá-los a conseguir seu objetivo” (GUIMARÃES, 2020).

Outra questão relevante, segundo Guimarães (2020) são que as próprias redes estaduais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Maranhão, Amazonas, Rio Grande do Norte e Mato Grosso do Sul devem oferecer, no máximo, três itinerários formativos. A justificativa dos secretários é que mesmo com os programas de fomento que financiam as ações pedagógicas das redes estaduais, não alcançam a integralidade das escolas o que fica inviável de se oferecer uma oferta ampla de itinerários.

Conforme Guimarães (2020), para os gestores dos estados, as principais dificuldades para a implementação do que a lei trouxe como suposta novidade, é que havia a possibilidade de escolha da formação. Quanto à ampliação da carga horária do Ensino Médio integral, ficará sem condições de serem executadas, pois as alterações que a legislação preconiza depende muito de um amplo investimento público para melhoria da estrutura das escolas como: contratação de professores e funcionários, aumento de recursos para o transporte escolar, entre outros.

A lei do Ensino Médio, propiciou às escolas estabelecerem parcerias com instituições públicas ou privada de ensino. Mesmo assim, essa parceria fica limitada no oferecimento de itinerários formativos em outras instituições, pois o transporte escolar, no qual os estudantes precisam se deslocar para cursar esses itinerários em outra unidade escolar, acaba sendo um entrave devido ao seu alto custo (GUIMARÃES, 2020).

Um exemplo disso é a situação que o Secretário de Educação, Amilka, do Rio Grande do Norte, relata: os alunos da zona rural, localidades de vulnerabilidade social do ensino noturno já encontram grande dificuldade de chegarem no horário e permanecer na escola até o horário limite. No entanto, apesar da legislação permitir o dispositivo do ensino à distância (EaD), esse acabar sendo um caminho natural que as redes estaduais devem adotar como forma de redução dos recursos. Logo, o secretário considera que essa modalidade de ensino apresenta pontos negativos e positivos (GUIMARÃES, 2020).

Os pontos negativos são que muitas escolas não dispõem de estrutura física necessária com laboratórios de informática bem equipados e suporte necessário aos alunos do ensino noturno (principalmente os idosos) que têm dificuldade devido ao pouco acesso às mídias digitais. Os pontos positivos para as redes de ensino é que elas poderão economizar os já poucos recursos através do EaD, principalmente, em relação à contratação de professores e funcionários, ao material pedagógico e à estrutura física das escolas, pois a legislação permitiu que essa modalidade de ensino pudesse ser oferecida em todo o Ensino

Médio(regular, noturno, EJA) , ficando aberta à possibilidade de tanto a formação geral, como os itinerários formativos serem ensinados aos alunos dessa etapa de ensino. Deixando um espaço aberto para que as empresas tecnológicas da área educacional se apropriem dos recursos públicos (GUIMARÃES, 2020).

Outra questão fundamental que perpassa todas as alterações proposta na Contrarreforma e que, paralelamente, encontra-se em processo de renovação é o Fundeb. Por ser o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica no país. Apesar de estar tramitando três projetos de recriação do fundo, a proposta mais avançada é da deputada federal, professora Dorinha (DEM-TO). Ela propõe um aumento de 40% da complementação da União em relação ao total do fundo em detrimento dos 10% atuais.

Na avaliação dos representantes das Secretarias Estaduais: do Maranhão, do MS e do RN é que, para além da reforma do Ensino Médio, tem a BNCC que deve ser implementada em toda Educação Básica como um todo. Dessa forma, se não houver melhor direcionamento dos recursos e a efetiva participação do governo federal para aumentar os investimentos na Educação Básica, a implementação da Contrarreforma nos estados não irá avançar de acordo com que a legislação determina (GUIMARÃES, 2020).

Nesse contexto o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, que iniciou o mandato em janeiro de 2019, não vem dando a mesma ênfase dada pelo governo de Michel Temer em relação à Contrarreforma do Ensino Médio, o que acaba dificultando ainda mais a implementação desse projeto nas redes estaduais de ensino em todo país.

Esse governo, por meio do MEC, lançou em 2019 um documento, uma espécie de carta-compromisso intitulado “Compromisso Nacional pela Educação Básica”⁴⁹, em parceria com o CONSED e UNDIME, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, com foco no acesso, permanência, aprendizagem e equidade (MEC,2019).

No entanto, o documento faz uma breve análise da Educação Básica e, em nenhuma parte esclarece como irá alcançar os objetivos propostos, apesar de apoiar alguns programas que eram desenvolvidos no governo anterior como o novo Ensino Médio e da política de Ensino Médio em tempo integral.

O próprio TPE produziu um documento chamado de “Análise Crítica ao Compromisso Nacional pela Educação Básica”⁵⁰ que analisou essa carta-compromisso do MEC, com uma crítica de não adesão de suas orientações, com caráter estritamente técnico se baseando em

⁴⁹ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf > Acesso em 02/05/2020.

⁵⁰ Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/390.pdf?696109351> > Acesso em 15/02/2020.

evidências e conhecimentos científicos produzidos e sistematizados pelo movimento nos últimos anos expresso no seu programa o *Educação Já!* Contudo, apesar de reconhecer a importância de o atual governo apresentar um conjunto de intenções para a Educação Básica, o TPE destaca a total falta de detalhamento das evidências no documento produzido pelo MEC.

Dessa forma, o TPE destaca que as medidas a serem adotadas no período de 2019-2022 ficam fragilizadas, pois o ministério além de fazer um diagnóstico vazio, não aponta como conseguirá atingir os objetivos propostos. O interessante é que a análise crítica produzida pelo TPE foi publicada três meses depois que o mesmo se reuniu com o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, a convite⁵¹ feito pelo seu ministério, para o movimento apresentar o seu programa o *Educação Já!*

Por fim, a crítica feita pelo TPE considera o documento superficial, pois o mesmo não apresenta objetivos e metas a serem alcançadas em todos os segmentos da Educação Básica, mas sim uma lista de intenções, sendo que a previsão orçamentaria para alcançar esses objetivos não são exibidas, inclusive dos projetos que estão em andamento e são uma continuidade do governo anterior.

Retornado ao conteúdo da carta-compromisso do MEC, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) analisou que a apresentação desta, exposta no formato em *Power Point*, demonstra um vazio de novo conteúdo e reforça as políticas educacionais desenvolvidas no governo anterior que têm como objetivo aprofundar a mercantilização e privatização da Educação Básica. Dessa forma, se distancia do cumprimento das metas do PNE e da consolidação de uma proposta permanente do Fundeb (CNTE, 2019).

Por outro lado, o atual governo promove diversos projetos, alguns dos quais já vinham sendo desenvolvidos em governos anteriores, tais como: programa de EJA articulada à Educação profissional e tecnológica; implementação da nova BNCC e nova regulação da EJA; programa de inovação e educação conectada, programa de apoio à implementação da BNCC-ProBNCC, revisão das avaliações externas e implantação da escola cívico militar, entre outros.

Apesar de não ser objetivo de investigação desse trabalho, é importante destacar que o projeto das escolas cívico- militares reflete a imagem do novo governo, fortemente alinhada a instituições e segmentos conservadores da sociedade brasileira (igreja, ruralistas, militares, entre outros) que acreditam que, através de valores morais da estrutura militar como hierarquia, disciplina, ordem, entre outros, poderá melhorar a qualidade da educação.

⁵¹ Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/todos-pela-educacao-se-reune-com-mec> > Acesso em 02/02/2020.

De acordo com o próprio TPE esse projeto não apresenta evidências científicas sobre a melhora de aprendizagem, tendo como objetivo desviar o foco dos problemas educacionais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, tais como: a falta de gestão, de formação de professores e de condições de trabalho. O que acaba se tornando uma imposição de gestão militarizada na educação o que inclusive representa uma ofensa a formação dos profissionais envolvidos na escola.

A proposta representa uma submissão dos profissionais de educação que compõem a escola pública numa perspectiva de militarização escolar, o que afronta os princípios constitucionais de autonomia pedagógica e gestão democrática das instituições de ensino. Isso acaba descaracterizando o papel que cumpre a escola na formação dos alunos e sua função social em proporcionar a socialização do conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, com o intuito de propiciar uma formação humana.

Outro programa que o atual governo apresentou para Educação básica é o ‘Educação em Prática’⁵², que incentiva instituições de ensino superior públicas e privadas a abrirem o seu espaço para que os estudantes do Ensino Fundamental (6 ao 9 ano) e do Ensino Médio vivenciem diversas profissões propiciando aos jovens a possibilidade de escolher suas carreiras. O programa tem como principal objetivo estimular a continuidade dos estudos e consequentemente diminuir a evasão escolar (MEC, 2019).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior ofertarão conteúdos, professores, espaços físicos, laboratórios, sala de computadores, entre outros. Dessa forma, os estudantes da Educação Básica poderão completar a carga horária do currículo escolar tendo acesso a novas oportunidades de aprendizagem (MEC, 2019).

Essa parceria entre as instituições de ensino superior e as secretarias municipais e estaduais de educação será alinhada a nova BNCC, possibilitando os estudantes construção do seu projeto de vida, um dos itinerários formativos que vem sendo desenvolvido pelas redes estaduais (MEC, 2019).

Portanto, o projeto seguirá um cronograma de execução em 2020 será realizada a construção da matriz curricular e da metodologia de aplicação de provas de conhecimentos dos estudantes. Posteriormente, em 2021, o programa será realizado na prática com os estudantes que irão vivenciar novas experiências nas instituições de ensino (MEC, 2019).

Já outro programa formulado pelo atual governo é o Novos Caminhos⁵³ que tem como

⁵² Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82221 > Acesso em 03/02/2020.

⁵³ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/index.html> > Acesso em 15/02/2020.

objetivo fortalecer a política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através de um conjunto de ações de apoio às redes de ensino, sobretudo, no planejamento para ofertar cursos que tenham alinhamento ao setor produtivo e inclusão das mudanças produzidas pelos processos de inovação tecnológica (PORTAL/MEC, 2019)

Um fator considerado relevante pelo programa é a possibilidade de elevação de 80% do total de matrículas de cursos técnicos e de qualificação profissional, atingindo cerca de 3,4 milhões de jovens até 2023 (PORTAL/MEC, 2019).

De acordo com o programa, essa ampliação das matrículas aos jovens será fundamental para sua inserção socioprodutiva, assim como a possibilidade de alavancar a produtividade e competitividade de diversos setores da economia (PORTAL/MEC, 2019).

De acordo com o professor Fernando Cássio da Universidade Federal do ABC (UFABC) em entrevista à revista RET-SUS/EPSJV⁵⁴ esse projeto tem como principal objetivo reduzir os impasses para que as instituições privadas de ensino possam certificar e formar em massa os estudantes, conseqüentemente a baixo custo e baixa qualidade (CÁSSIO & RAMOS, 2019).

Não é à toa que o MEC através do atual ministro Weintraub fala que “os alunos terão um ensino parcial sendo a parte prática na escola e a teórica a distância o que reduz os custos com permanência como passagem, alimentação, moradia entre outros”. Para o professor Fernando Cássio o modelo desse projeto representa uma formação tecnicista e desconsidera o papel da formação integral e politécnica que possibilita a formação dos estudantes para o mundo e não para atender as demandas do mercado de trabalho (CÁSSIO & RAMOS, 2019).

No entanto, o modelo Novos Caminhos para conseguir alcançar seus objetivos está estruturado em três eixos, são eles: Eixo 1: Gestão e Resultados; Eixo 2: Articulação e Fortalecimento; e Eixo 3: Inovar para crescer (PORTAL/MEC, 2019).

No primeiro eixo, “Gestão e Resultados”, as ações deverão complementar o aprimoramento do modelo de planejamento, gestão e governança da educação profissional e tecnológica. Sendo uma das principais preocupações estratégicas a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), a nova regulamentação da oferta de cursos técnicos por Instituições privadas de Ensino Superior (IPES) e regularização emitidas pelas IPES (PORTAL/MEC, 2019).

Para professora e pesquisadora Marise Ramos da EPSJV/Fiocruz é necessário uma atualização CNCT, mas essas mudanças devem ser pensadas de acordo com desenvolvimento

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mec-apresenta-novo-programa-para-educacao-profissional>> Acesso em 13/02/2020.

da ciência e tecnologia e não para atender a dinâmica do mercado ocupacional. A professora crítica que a preocupação da formação técnica não deve ser exclusivamente as ocupações ou trabalhos específicos, mas ter como referência a base científico- tecnológica do processo produtivo (CÁSSIO & RAMOS, 2019).

No segundo eixo, “Articulação e Fortalecimento”, tem como objetivo desenvolver ações de diálogo com as instituições e redes de ensino da EPT. Nesse sentido, devem apoiar na implementação do itinerário formativo da educação técnica e profissional na trajetória do ensino médio. Além disso, apoiar a formação de professores da EPT e fomentar a formação técnica e profissional de jovens e adultos (PORTAL/MEC, 2019)

Essa é mais uma deturpação do papel do docente e que acaba cumprindo os objetivos do quinto itinerário V (formação técnica e profissional) da Contrarreforma do Ensino médio, que busca formar professores para atuar como orientador vocacional e difundir uma cultura empreendedora, reconfigurando o papel dos docentes na formação dos estudantes (CÁSSIO & RAMOS, 2019).

Por fim, o terceiro eixo, “Inovação e empreendedorismo” busca fortalecer os vínculos entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico, na disseminação de uma cultura empreendedora. Por isso, as estratégias utilizadas para a concretização desses eixos são a ampliação dos polos de inovação em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), escritório de inovação e empreendedorismo para EPT e projetos de inovação tecnológica (PORTAL/MEC,2019).

Essa é um dos principais objetivos das reformas educacionais no Brasil para a formação dos jovens, no qual se busca difundir uma cultura empreendedora para que os estudantes incorporem o discurso individualista de que cada um deve resolver seus problemas e aceitar sua condição de empregabilidade precária sem nenhum direito (CÁSSIO & RAMOS, 2019). De certa forma essa estratégia ideológica retira a responsabilidade do Estado em garantir direitos sociais básicos (saúde, educação, emprego, moradia) e transfere para o indivíduo o problema de sua empregabilidade na lógica da meritocracia.

Por outro lado, segundo Fernando Cássio (2019) o programa Novos Caminhos é vendido como uma forma de ampliação de 80% das matrículas da EPT de nível médio, só que numa conjuntura em que os gastos com educação serão congelados por 20 anos através da emenda constitucional 95 isso se torna uma falácia (CÁSSIO & RAMOS, 2019). Apesar de parecer contraditório esse aumento das matrículas ocorrerá com poucos recursos, o que irá estimular que os cursos técnicos sejam oferecidos na modalidade a distância em parceria com o setor privado. Isso só irá reforçar uma formação acelerada e reduzida na perspectiva do

aumento de certificações (CÁSSIO & RAMOS, 2019).

Portanto, todas as questões analisadas anteriormente trazem consequências diretas ou indiretas a Contrarreforma do Ensino Médio, demonstrando as dificuldades de implementação da respectiva reforma, principalmente centrada na figura do MEC, o que já era denunciada por diversos segmentos sociais que militam em defesa da educação pública, os limites e as graves implicações na formação dos estudantes brasileiros.

Além disso, o projeto de aprofundamento da dualidade educacional característica histórica na educação pública brasileira, fica mais evidente com a redução de recursos para a educação pública através da PEC 95 do teto dos gastos e as incertezas de renovação do Fundeb. Dessa forma, os filhos da classe trabalhadora acabarão tendo uma formação bastante limitada, em contrapartida os filhos da classe dominante poderão ter acesso amplo ao conhecimento.

Outra questão que precisa ser destacada é como o atual governo de Jair Bolsonaro apesar de dar continuidade a muitos projetos da gestão anterior de Michel Temer, acaba patinando na execução mais eficiente em relação a Contrarreforma, no entanto, a mesma sofre principalmente com a falta de recursos, de acordo com os próprios secretários de educação pelo país.

Os projetos do atual governo como as escolas cívico-militares refletem o momento conjuntural que sustenta uma formação na perspectiva conservadora em detrimento de uma formação crítica. Por fim, a contrarreforma produz uma formação aos estudantes do Ensino Médio que atenda aos interesses de uma nova sociabilidade, que vão se expressar em determinados conceitos e valores, são eles: empreendedorismo, individualismo, meritocracia e competências socioemocionais. Todas essas características que reforçam a incorporação de valores antidemocráticos nos jovens trabalhadores, tem como objetivo formar alunos a aceitarem sua condição de submissão e não se reconheçam como sujeitos que possuem direitos.

Outra questão interessante a ser destacada é que com o atual governo, o movimento TPE teve um pequeno freio e não consegue dirigir e orientar a Educação Básica com a mesma força que tinha nos governos anteriores, apesar de o TPE ser o principal organismo que dita as políticas educacionais do ponto de vista do empresariado. No entanto, o movimento ainda é parceiro e tem grande influência na articulação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Secretarias Estaduais e Municipais de educação.

Portanto, a Contrarreforma do Ensino Médio expressa um projeto claro de privatização

da Educação Básica que se configura através das parcerias com instituições privadas do setor educacional, demonstrando o caráter nefasto dessa proposta. E como consequência essa etapa de ensino acaba sendo precarizada em todas as esferas que perpassam a escola pública, tais como: a formação dos alunos, planejamento, proposta pedagógica, currículo, formação de professores, financiamento e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, investigamos as relações do movimento Todos Pela Educação (TPE) com a Contrarreforma do Ensino Médio, que foi aprovada através da Lei 13.415 em 2017 de forma autoritária e acelerada numa conjuntura de golpe no Brasil. Nesse período ocorreram um conjunto de contrarreformas do Estado brasileiro que desmantelaram as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora no processo de redemocratização expressos na Constituição de 1988, são elas: reforma trabalhista, reforma da previdência e a Emenda Constitucional 95/2016 (congelando por 20 anos os investimentos nas áreas sociais como saúde e educação).

Por outro lado, todas as principais reformas educacionais brasileiras tais como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), os Planos Nacionais de Educação/PNE (2004-2014) e (2014-2024), Avaliação brasileira final do ciclo de alfabetização (Prova ABC), Observatório do Plano Nacional de Educação/PNE e a mais recente Contrarreforma do Ensino Médio tiveram participação do movimento TPE em conjunto com organizações que compõem o próprio movimento ou instituições parceiras (ONGs, filantrópicas, entidades da sociedade civil sem fins lucrativos).

A maioria dessas organizações tem grande experiência na formulação de projetos na área educacional, entretanto, essas instituições disputam ou apresentam de forma conjunta seus propósitos para a educação pública e especificamente os sistemas de ensino das três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal).

Um exemplo dessa capacidade de formulação é o próprio Movimento Nacional pela Base (MNBC) que tem algumas organizações que compõem o TPE, com destaque para a Fundação Lemann, que é o principal articulador da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mesmas organizações construíram a Lei 13.415 da contrarreforma do Ensino Médio atuando como uma rede em diversas frentes das políticas educacionais.

Outro exemplo é o Instituto Unibanco (IU) que já desenvolve em diversas redes estaduais de ensino o programa *Jovem do Futuro* um programa que apresenta um modelo de gestão escolar para resultados de aprendizagem na lógica empresarial que através de metas estabelecidas com os Estados parceiros busca alcançar resultados quantitativos, como uma fórmula de resolver os problemas de fracasso escolar.

Por outro lado, é importante destacar que o TPE tem o papel decisivo na transformação do caráter público estatal da educação. De acordo com Leher (2019, p. 59) “Eles criaram um aparato que ao mesmo tempo, crítica o Estado, mas se faz Estado,

influenciando as leis e medidas educacionais do Estado”. O principal objetivo do movimento seria, assim, a redução do financiamento público da educação e a apropriação desses recursos do Estado destinados as escolas públicas através das parceiras público-privadas.

De acordo com Leher (2019), o TPE tem as mesmas características de um partido político que com seu compromisso de construir uma hegemonia em relação a classe trabalhadora, precisa “elaborar de modo homogêneo e sistemático uma vontade coletiva nacional-popular, em mediação com os vários organismos particulares das classes subalternas” (LEHER, MOTTA, 2012, p.430). Dessa forma, é fundamental a incorporação das demandas das diversas frações do empresariado, sem perder de vista sua política estratégica fundamental na construção de sua hegemonia.

De certa maneira as organizações que compõe o TPE são os sujeitos que fazem parte desse partido e tem a função intelectual de caráter organizativo, diretivo e educativo amplo em relação as políticas educacionais, ou seja, são capazes de ir além de seus interesses econômico-corporativos e exercer uma liderança moral e intelectual ampla na construção de sua hegemonia.

O movimento tem uma capacidade de realizar um diagnóstico dos problemas enfrentados pela Educação Básica com dados de diversos órgãos, inclusive governamentais, e apresentar um projeto privatista para a educação pública. E nesse campo fértil de precarização da escola pública que o TPE consegue fundamentar seus objetivos de classe e apresentar soluções para resolução dos problemas complexos como a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Outra questão importante, o TPE apresenta os problemas relacionados ao rendimento escolar e a baixa aprendizagem dos estudantes sendo os principais fatores que dificultam a melhoria da qualidade da educação, tentando fortalecer como fundamento o diagnóstico de incapacidade do público em resolver essas questões na lógica da iniciativa privada da eficiência das metas e resultados a serem atingidos. Contudo, reduz e mascara o debate dos verdadeiros problemas enfrentados pela escola pública que interferem na qualidade da educação, tais como: ampliação do investimento público, valorização dos profissionais de educação, autonomia pedagógica, gestão democrática das instituições de ensino, mecanismos de acesso e permanência, reforma e ampliação de unidades escolares, entre outros.

Nesse sentido, a privatização da escola pública e apresentada como a única solução e perpassa em todas as esferas do processo educacional são eles: o financiamento, o currículo, na proposta pedagógica, na formação de professores, na valorização do magistério, na gestão escolar e como consequência na formação dos alunos. E o principal modelo de privatização da

Educação Básica no Brasil se materializa através das parcerias entre o setor público com as instituições privadas de ensino com ou sem fins lucrativos.

O modelo de privatização da Contrarreforma do Ensino médio é explícito na lei 13.415 no § 11 do art. 4º, com parcerias entre as instituições de ensino credenciadas, transferindo recursos públicos para os empresários da educação. Sendo reforçada nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) § 13 do art. 17º com a oferta de serviços educacionais na forma presencial ou na modalidade a distância em todas as modalidades do Ensino Médio.

Esse processo de privatização do ensino médio acaba provocando um enfraquecimento da formação que é entregue de bandeja para as instituições privadas. Além disso, o currículo acaba sendo esvaziado e a autonomia da proposta pedagógica construída pelos profissionais de educação em conjunto com a comunidade escolar fica cada vez mais comprometida.

Portanto, a privatização da escola pública acaba ressignificando a sua função social na busca pela formação crítica e questionadora dos trabalhadores como maneira de emancipação humana. E transformando a educação pública em mercadoria valiosa aos interesses da classe dominante que se apropriam dos recursos públicos em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

Outra questão importante a ser analisada é como os Organismos Internacionais como o Banco Mundial tem total capacidade de penetração, formulação, articulação, além da habilidade de realizar parcerias com setores da classe dominante, como exemplo o TPE, na orientação das políticas educacionais implementadas no Brasil. Essa referência do BM ajuda o movimento não apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas politicamente por ser um organismo que se pretende como o *Banco do Conhecimento* e que prescreve orientações políticas a diversos países periféricos de como deve ser a gestão da educação pública.

Esse papel que cumpre o BM como uma referência na prescrição de medidas privatistas para a educação e que devem ser adotadas pelos países em desenvolvimento, nada mais é do que uma necessidade das classes dominantes desses países e não uma imposição “de cima para baixo” do Banco devido sua autoridade como organismo multilateral.

A orientação do BM na proposta pedagógica tem forte influência na Teoria do Capital Humano e suas alterações ao longo do tempo para atender as necessidades do capital. Dessa maneira, são fundamentais o foco nas aprendizagens e competências que sejam significativas, para que o trabalhador aplique esses conhecimentos adquiridos em sua formação no processo de trabalho.

Com isso, a função social da escola na formação de um cidadão crítico, reflexivo e

questionador é suprimida e a instituição educacional acaba sendo pensada como parte do processo de produção em que os alunos devem ter uma instrução eficiente e eficaz na lógica produtivista baseada nas competências que devem ser incorporadas na sala de aula.

Por isso, o papel que os docentes cumprem nesse processo é fundamental na implementação de um projeto político que busca transformar a educação pública em mercadoria explorada pelas empresas educacionais. Não é à toa, que tanto o BM como o TPE vêm pensando formas de orientar a formação dos professores da educação básica de maneira acrítica, para alterar o sentido do trabalho dos docentes como simples reprodutores de conteúdos e aprendizagens e dificultando qualquer forma de resistência desses profissionais da educação.

O próprio TPE propõe uma política de “valorização do magistério” na perspectiva da precarização das relações de trabalho, acabando na prática com a estabilidade, além de condicionar o aumento salarial dos docentes das escolas que conseguirem os melhores resultados nas avaliações externas e conseqüentemente fortalecendo a lógica da meritocracia.

A própria Contrarreforma vai criar condições legais de precarização da formação docente por intermédio do “notório saber” e da “complementação pedagógica” em instituições privadas de ensino reconhecidas pelo MEC em detrimento da formação em pedagogia e licenciaturas nos Institutos de Educação e Universidades. Um exemplo dessa precarização é reconhecido pelo próprio TPE que critica a atual situação da formação dos professores e o crescimento do ensino a distância, na tentativa de justificar seu projeto, pois 64% dos ingressantes na formação docente em 2018 foram na modalidade de Educação a Distância (EaD) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Nesse processo de execução da contrarreforma do Ensino Médio através da lei 13.415, da aprovação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM constituem o conjunto de medidas que contribui para a intensificação da precarização da formação dos jovens desta etapa de ensino, na lógica das competências socioemocionais necessárias ao mercado de trabalho.

A BNCC representa a imposição de um modelo curricular padronizado para todo território nacional sem respeitar as diferenças culturais, sociais e as desigualdades educacionais existentes no país. Esse modelo curricular reduz a formação dos estudantes numa pedagogia das competências, que também limitam a autonomia pedagógica dos docentes que lecionam nessa etapa da Educação Básica.

Além disso, é importante destacar que a própria Contrarreforma do Ensino Médio aprofunda a dualidade educacional, pois de acordo com os próprios secretários de educação

de todo país será impossível nesse momento oferecer mais de três itinerários formativos, reconhecendo que os que podem pagar para ter acesso a todo o conhecimento disponível por esta etapa de ensino, terão uma formação diferente da maioria da classe trabalhadora.

Na verdade, a Contrarreforma do Ensino Médio teve uma aprovação rápida, um reflexo do momento conjuntural de reformas políticas no contexto do golpe no Brasil. E apesar disso o que se percebe é que a sua implementação está se concretizando de forma lenta e com diversas adaptações em todo território nacional.

De acordo com o próprio TPE o atual governo de Jair Bolsonaro tem demonstrando por intermédio do MEC a incapacidade técnico-operacional em implementar o novo Ensino Médio de acordo com a sua formulação original, principalmente no que diz respeito ao financiamento de recursos necessários para essa efetivação.

Em documento produzido em 2020 pelo TPE de análise crítica a proposta do MEC “*Compromisso Nacional pela Educação Básica*”, faz uma crítica técnica do ponto de vista da eficiência e das metas a serem alcançadas para as melhorias da educação pública, como a falta de robustez teórica e das evidências da proposta, apresentada pelo Ministério. Por isso, o movimento vai defender que a única alternativa de solucionar os problemas enfrentados pela Educação Básica é o seu programa Educação Já!

Já apesar do embate do TPE com a atual gestão do Governo Federal, que não adere de forma integral o seu programa como nos governos anteriores o que acabou gerando fissuras entre as frações da classe dominante que disputam a política educacional e apoiavam o atual governo. A relação do movimento com as políticas públicas em educação implementadas nas secretarias estaduais e municipais de ensino continua intacta.

Essa inclusive, pode ser considerada uma das limitações desse trabalho que só consegue acompanhar o início de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, o que não possibilita fazer uma análise mas precisa do conjunto de problemas futuros que serão enfrentados pelos estudantes em sua formação.

Por outro lado, demonstra o que os movimentos sociais, sindicatos, educadores e estudantes já vinham denunciando. De acordo com eles, essa Contrarreforma se revela como um grande ataque à formação e à precarização do Ensino Médio que seria implementado na perspectiva privatista do mercado educacional.

Por isso, que é fundamental a reorganização dos trabalhadores da educação com o conjunto dos estudantes e a comunidade escolar para o enfrentamento a esse projeto que tem como objetivo destruir o caráter público estatal da Educação Básica como direito fundamental dos trabalhadores brasileiros. Logo a importância de lutar e combater a Contrarreforma do

Ensino Médio para defender a escola pública, gratuita, laica e de qualidade a serviço da classe trabalhadora.

Esse processo de organização coletiva dos trabalhadores é fundamental para a construção da luta permanente por uma formação humana que consiga garantir aos estudantes o acesso universal a todo conhecimento científico produzido pela humanidade. Formação esta que deve oportunizar a emancipação humana numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N.C. **Uma análise do documento” Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Anotações (2017). Disponível em: < <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>> Acesso em: 15/06/2019.
- ANDES, Cartilha. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. ANDES, 2016. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1875354623.pdf>> Acesso em: 05/12/2019.
- ANDES, Cartilha. **A Contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. ANDES, 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>> Acesso em: 07/12/2019.
- ANPED. **Posição da ANPED sobre o “texto referência – diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial continuada de professores da educação básica”**. ANPED, 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 15/01/2020.
- ANTONIO CARLOS PIPPONZI. **Tudo sobre Antônio Carlos Pippozzi**. Disponível em :<<https://www.sunoresearch.com.br/tudo-sobre/antonio-carlos-pipponzi/>> Acesso em: 12/11/2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. RBPAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan. /abr. 2019.
- ARREDONDAR. **Sobre**. Disponível em: <<https://www.arredondar.org.br/sobre/>> Acesso em 12/11/2019.
- ASSOCIAÇÃO CRESCER SEMPRE. **Nossa origem**. Disponível em: <<http://www.crescersempre.org.br/sobre-nos/nossa-origem>> Acesso em: 05/11/2019.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington, 2011. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>> Acesso em: 08/10/2019.
- _____. **Quem somos?** Currículo 2018. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin#>> Acesso em: 10/01/2020.
- _____. **Education Sector Working Paper (documento de trabalho do setor educacional)**. Universidade de Maryland,1971. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/149071468338353096/pdf/729770WP00PUBLOector0working0papers.pdf>> Acesso em: 12/12/2019.
- _____. **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público**

no Brasil. Grupo Banco Mundial, Brasil, 2017a. Disponível em:

<<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>

Acesso em: 30/10/2019.

_____. **Support to the Upper Secondary Education Reform Operation (Apoio a operação a reforma do ensino médio)**. Banco Mundial, 2017 b. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/276091512067824977/pdf/Brazil-PAD-revised-11292017.pdf>> Acesso em: 10/07/2019.

_____. **Programa para resultados vai apoiar a implementação da reforma do ensino médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes**. Banco Mundial, 2017 c. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>> Acesso em: 10/06/2019.

BASTOS, Remo M. Brito. **BANCO MUNDIAL: APRENDIZAGEM PARA TODOS ATÉ 2020 – BREVES NOTAS SOBRE UMA ESTRATÉGIA DE LEGITIMAÇÃO**. XXII Semana de Educação da UECE, Ceará, 2015.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em Contrarreforma: Desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDI, Liane; Maria; UCZAK; ROSSI, Alexandre. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

BERNARDI, Liane; Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre. **As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais**. RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eu/Downloads/71503-316325-1-PB.pdf>> Acesso em: 09/09/2019.

BH1, Marketing e Tecnologia. **Robert S. McNamara e a evolução da administração moderna**. 2015. Os melhores artigos sobre marketing, gerenciamento e tecnologia. Disponível em: <<http://www.bh1.com.br/management/robert-s-mcnamara-e-a-evolucao-da-administracao-moderna/>> Acesso em: 08/01/2020.

BIANCHI, Alvaro. **O que é um golpe de estado?** 26/03/2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado/>>. Acesso em: 02/06/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 12/11/2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao

art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 15/11/2019.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: 23 de setembro de 2016.

_____. **Portaria nº1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018, n.66, 05 de abril 2019, seção I, p.94. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199> Acesso em: 05 de novembro 2019.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 12 de julho de 2017.

BRESSER- PEREIRA, L.C e GRAU. N.C. **Entre o Estado e o Mercado: O público Não-Estatal.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999; pág. 15-48.

BRUNS, B., LUQUE, J. **Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Washington D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.

BURGUER KING. **Sobre o Burger King.** Disponível em:<<http://www.burgerking.com.br/sobre-bk>> Acesso em: 12/11/2019.

CÁSSIO, Fernando; RAMOS, Marise. **MEC apresenta novo programa para educação profissional.** [Entrevista concedida a] Julia Neves. Site da EPSJV. Rio de Janeiro, 11 dez. 2019. Disponível em <<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mec-apresenta-novo-programa-para-educacao-profissional>> Acesso em: 13/02/2020.

CNTE. **MEC lança o “Compromisso nacional pela educação básica” com viés de militarização e a mercantilização da educação pública.** Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/72045-mec-lanca-o-compromisso-nacional-pela-educacao-basica-assumindo-seu-vies-de-ampliar-a-militarizacao-e-a-mercantilizacao-da-educacao-publica-brasileira>>. Acesso em: 20/01/2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo:

Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F; BRAGA, R; RIZEK, C. (Orgs). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29-43.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?** Educ. rev. no.22 Curitiba July/Dec. 2003.

EDUCAÇÃO, Fundo Nacional de Desenvolvimento da. **MEC lança publicações do PNLD literário, didático e Guia de Tecnologias Educacionais**. 2018. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/area-de-imprensa/noticias/item/11579-mec-lan%C3%A7a-publica%C3%A7%C3%B5es-do-pnld-liter%C3%A1rio,-did%C3%A1tico-e-guia-de-tecnologias-educacionais>> Acesso em: 19/12/2019.

EDUCAÇÃO, Fundo Nacional de Desenvolvimento da. **Sobre o FUNDEB**. 2019. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>> Acesso em: 07/11/2019.

EDUCAÇÃO JÁ. **Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf> Acesso em: 05/09/2019.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R; **Todos Pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho Necessário – Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario> Acesso em: 05/11/2019..

ESTADÃO, Jornal. **Reforma do Ensino Médio esbarra em falta de estrutura e recursos**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>> Acesso em: 12/12/2019.

FRIGOTTO, G. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FUNDAÇÃO BRADESCO. Disponível em: <<https://fundacao.bradesco/>> Acesso em: 08/11/2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos**. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>> Acesso em: 20/11/2019.

FUNDAÇÃO LÚCIA E PELERSON PENIDO. Disponível em: <<http://www.rosapenido.com.br/flupp/>> Acesso em: 10/11/2019.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **A fundação, visão**. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/visao/>> Acesso em: 10/11/2019.

FUNDAÇÃO EDUCAR PASCHOAL. **Propósito**. Disponível em: <<http://www.educardpaschoal.org.br/proposito.php>> Acesso em: 12/11/2019.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDAL. **A fundação quem somos?** Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>> Acesso em: 12/11/2019.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARIONHO. **A fundação.** Disponível em: <<https://frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>> Acesso em: 12/11/2019.

G1, Globo. **Governo lança a reforma do ensino médio.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 10/06/2019.

GOL. **Sobre a Gol.** Disponível em: <<https://www.voegol.com.br/pt/a-gol/sobre-a-gol>> Acesso em: 12/11/2019.

GERALDO, D. S. da S.; LEHER, R.; **O Todos pela Educação como um partido no sentido Gramsciano.** Colóquio Internacional Antônio Gramsci, agosto de 2017, IFCH, Unicamp. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwD7_494xHN2Ty1WY2RzVUFjTXM/view> Acesso em: 07/09/2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

_____. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. V.3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

_____. **Cadernos do Cárcere.** 1. vol. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, Cátia. **Como anda o novo Ensino Médio?** Rio de Janeiro: Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho - EPSJV, v. 68, 06 jan. 2020. Bimestral. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>>. Acesso em: 06/01/20.

INEP, Portal. **O que é a provinha Brasil.** 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> Acesso em: 14/20/2020.

_____. **O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).** 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> Acesso em: 12/09/2019.

Instituto Unibanco. **Programa Jovem do Futuro.** Disponível em: <<https://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/>> Acesso em: 05/12/2019.

INSTITUTO NATURA. **Reuna.** Disponível em: <<https://institutoreuna.org.br/o-reuna/>> Acesso em: 10/11/2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sobre.** Disponível em: <<http://www.institutopeninsula.org.br/sobre/>> Acesso em: 12/11/2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre.** Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/sobre/#>> Acesso em: 10/11/2019.

INSTITUTO CYRELA. **Apoiador do Todos Pela Educação.** Disponível em: <<https://institutocyrela.org.br/>> Acesso em: 12/11/2019.

INSTITUTO MRV. **Princípios**. Disponível em:
<<https://www.institutomrv.com.br/pt/sobre#principios>> Acesso em: 12/11/2019.

INSTITUTO VOTORANTIM. **Quem somos?** Disponível em:
<<http://www.institutovotorantim.org.br/instituto/quem-somos/>> Acesso em: 12/11/2019.

ITAÚ SOCIAL. **Documentos**. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/documentos/>>
Acesso em: 10/11/2019.

LAMOSA, R. A C. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma Análise Crítica da Hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

LEHER, Roberto. **Reforma do estado: o privado contra o público**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol.1, n.2, pp.203-228. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003>. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/03.pdf> > Acesso em: 15/10/2019.

_____. **A Universidade e Heteronomia Cultural no Capitalismo Dependente: Um estudo a partir de Florestan Fernandes**. 1ªed. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

_____. **Marxismo, Educação e Politécnia**. Hegemonia Burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS. (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro, 2019. p. 53-72.

MARTINS, Erika M. **“O Movimento Todos Pela Educação” Um projeto de nação para a educação brasileira**. Universidade estadual de Campinas, biblioteca da faculdade de educação – Campinas, SP, 2013.

MARTINS, André Silva. **“Todos Pela Educação”: O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI**. – UFJF GT-09: Trabalho e Educação.2008. Disponível em: <
<https://anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>> Acesso em:10/09/2019.

_____. **A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. *Práxis Educativa*, v.4, n.1, Ponta Grossa, jan-jun. 2009, pp.21-28.

MEC, Ava. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <<http://avamec.mec.gov.br/#/>> Acesso em: 15/02/2020.

MEC, Portal. **Prova Brasil**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 12/02/2020.

_____. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. 2019. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf> Acesso em: 02/05/2020.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em: 20/12/2019.

_____. **Resolução define diretrizes para a formação de professores.** 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85481> Acesso em: 05/02/2020.

_____. **Educação em Prática.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/82221-educacao-em-pratica>> Acesso em: 15/01/2020.

_____. **Programa Novos Caminhos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/conheca-o-programa/index.html>> Acesso em: 05/02/2020.

_____. **Ministério contará com reforço de US\$ 250,00 milhões do BIRD para implementação do novo ensino médio.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio.%202018>> Acesso em: 09/08/2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10/01/2020.

_____. **Apresentação do Enem.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em: 13/02/2020.

MILÚ VILLELA. **Quem somos?** Presidente do Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/quem-somos>> Acesso em: 10/11/2019.

MODERNA. **Institucional editora moderna.** Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/institucional/editora-moderna/>> Acesso em: 12/11/2019.

MONASTA, ATILIO; tradução: NOSELLA, PAOLO. **Antônio Gramsci** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. **Intelectuais coletivos de classe. Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.426-432.

_____. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo.** *Trab. educ. saúde*[online]. 2008, vol.6, n.3, pp.549-572. ISSN 1981-7746.

MOTTA, VÂNIA CARDOSO da; SILVA, AMANDA MOREIRA da. **A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente.** *Educação em Revista*, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, Jul.-Dez., 2017.

OBSERVATÓRIO do ENSINO MÉDIO. **Novas diretrizes curriculares para o ensino médio propõe ensino médio a distância e outras formas de precarização.** Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/novas-diretrizes-curriculares-para-o-ensino-medio-propoe-ensino-a-distancia-e-outras-formas-de-precarizacao/>> Acesso em 05/02/2020.

PATRI. **Sobre**. Disponível em: <<https://patri.com.br/sobre>> Acesso em:12/11/2019.

PNE, MEC. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 15/01/2020.

POLI, Revista. **Novo Ensino Médio: avanço e dificuldades da reforma nos Estados**; Saúde, Educação e Trabalho. Ano XII - Nº 68 - jan. /fev. 2020. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>> Acesso em: 06/01/2020.

PERONI, V.M; CAETANO M. R; **Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. 2015, Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106.

_____. **O público e o privado na educação Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PERONI V. M; CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <www.esforce.org.br> Acesso em: 13/11/2019.

PRONKO, Marcela Alejandra. **MODELAR O COMPORTAMENTO: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo**. RTPS - REVISTA TRABALHO, POLÍTICA E SOCIEDADE, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019.

_____. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PRONKO, Marcela Alejandra; DANTAS, André. **Estado e dominação burguesa: revisando alguns conceitos**. Hegemonia Burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS. Editora Triunfal Ltda – EPP, Rio de Janeiro, 2018.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. **Hegemonia. Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.391-396.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 19-64.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista

HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p.30-48, dez.2016.

RAMOS, Marise. “**É o esvaziamento do currículo, seja pela dualidade, seja pela fragmentação**”. [Entrevista concedida a] André Antunes. Site da EPSJV. Rio de Janeiro, 09 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-esvaziamento-do-curriculo-seja-pela-dualidade-seja-pela-fragmentacao>> Acesso em: 09/11/2019.

REDE BRASIL ATUAL. **Temer toma emprestado US\$ 250 milhões para beneficiar empresários e banqueiros**. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/04/governo-temer-vai-buscar-us-240-milhoes-do-banco-mundial-para-beneficiar-empresarios/>>. Acesso em: 01/10/2019.

REEDUCA. **Rede Latino-americana de Organizações da sociedade civil para a Educação: Quem somos**. 2014. Disponível em: <<https://reduca-al.net/pt/nosotros>> Acesso em: 12/01/2020.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **O que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)?** Disponível em <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm> Acesso em: 10/01/2020.

SÃO PAULO, Universidade de. **Currículo lattes de Claudia Costin**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/claudia-costin>> Acesso em: 12/12/2019.

SAVIANI, Demerval. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13/01/2020.

SCHEFFER. **Valores e princípios**. Disponível em: <<https://scheffer.agr.br/valores-e-principios/>> Acesso em: 10/11/2019.

SENADO FEDERAL. **Autorizado empréstimo para investimento no Programa do Novo Ensino Médio**. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/autorizado-emprestimo-para-investimento-no-programa-do-novo-ensino-medio>> Acesso em: 12/11/2019.

SEPE, Boletim do. **Boletim Base Nacional Curricular e Reforma do Ensino Médio**. 03 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim3287.pdf>> Acesso em: 10/09/2019.

SHOULDER. Disponível em: <<https://www.shoulder.com.br/>> Acesso em: 12/11/2019.

SUZANO. **Código de Conduta**. Disponível em: <http://www.suzano.com.br/admin/wp-content/uploads/2019/08/CodigoConduta_Web.pdf> Acesso em: 12/11/2019.

SILVA, M. R. **Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul. /dez. 2015.

_____. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 22 de outubro de 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>> Acesso em: 09/08/2019.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso.** *Educação em Revista*. 22 de outubro de 2018. |Belo Horizonte| v.34|e214130|2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>> Acesso em 14/11/2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. **Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e Lógica Mercantil.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: :<<http://www.esforce.org.br>> Acesso em:15/10/2019.

SILVA, K. C. J. R. e BOUTIN, A. C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma.** *Educação*, Santa Maria, v. 43, p. 521-534, jul./Set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>> Acesso em: 10/10/2019.

SILVA, A. M. e MOTTA, V. C. **A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente.** *Educação em revista*, v.18, n.2, 2017.

SIMÕES, R. A. **A Ação Criminosa das ONGs A privatização da escola pública.** Ed. – Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica preliminar: metodologia para obtenção das metas finais e parciais.** São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em:15/08/2019.

_____. **Análise Crítica Compromisso Nacional pela Educação Básica.** 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/390.pdf?696109351> Acesso em: 15/02/2020.

_____. **Ensino Médio Reestruturação da proposta da escola.** 2018a.Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/313.pdf> Acesso em: 30/11/2019.

_____. **Estatuto social consolidado do Todos Pela Educação.** 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/313.pdf> Acesso em: 30/11/2019.

_____. **“A crise de aprendizagem não é só nacional, mas global.** 2018b.Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/educacao-360-crise-global>> Acesso em: 10/08/2019.

_____. **Mantenedores e Apoiadores do Todos Pela Educação.** 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356> Acesso em:

09/01/2020.

_____. **Profissão docente: movimento pela valorização dos professores.** 2019.

Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/330.pdf?1641144770>>

Acesso em 10/10/2019.

_____. **Pesquisa: Repensar o Ensino Médio, Educação: Agenda de todos.** 2017.

Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/131.pdf>> Acesso em:

13/08/2019.

_____. **Relatório de Atividades.** São Paulo, Todos Pela Educação, 2009. Disponível

em:<<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/144.pdf>> Acesso em: 10/05/2019.