

## A reforma do Ensino Médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade\*

The Secondary Education Reform and its approximations to the IDB: connections in promoting duality

Évelyn Freire da Silva<sup>1</sup>, Joana D’Arc Germano Hollerbach<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo a compreensão da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, à luz das orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para os países da América Latina e Caribe. Para tanto, realizou-se a análise do documento *Desconectados*, produzido pelo BID, buscando identificar suas aproximações com o conteúdo proposto na Lei nº 13.415/2017. A partir da investigação realizada, identificamos importantes semelhanças entre as orientações do BID para os jovens latino-americanos e as proposições contidas na Lei, principalmente no que se refere ao incentivo do ensino técnico no contexto do Ensino Médio. Concluímos que o “Novo Ensino Médio” aprofunda as desigualdades sociais que historicamente atravessam o Brasil, sendo utilizada como mecanismo de manutenção e reprodução do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Educação profissional.

**ABSTRACT:** This work aimed to understand the Secondary Education Reform, approved in 2017, in light of the guidelines of the Inter-American Development Bank (IDB) for Latin American and Caribbean countries. To this end, the document *Desconectados*, produced by the IDB, was analyzed, seeking to identify its similarities with the content proposed in Law No. 13,415/2017. Based on the investigation carried out, we identified important similarities between the IDB's guidelines for young Latin Americans and the propositions contained in the Law, mainly with regard to encouraging technical education in the context of High School. We conclude that the “New High School” deepens the social inequalities that historically permeate Brazil, being used as a mechanism for maintaining and reproducing capital.

**KEYWORDS:** High school; Inter-American Development Bank; Professional education.

### INTRODUÇÃO

\* Este artigo compreende os resultados parciais da Dissertação de Mestrado da autora, realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Uma versão reduzida foi submetida aos anais do Conedu 2023.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Doutoranda em Educação, ORCID: 0000-0003-4709-1360, E-mail: evelyn.f.silva@ufes.edu.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa, Professora do Departamento de Educação, ORCID: 0000-0002-3931-7836, E-mail: joana.germano@ufv.br.

Na última década, o Brasil tem vivenciado um cenário de crise econômica e política que reverberou também no desmantelamento da educação. Diante desse cenário, assistimos à diversas propostas de reformulações das políticas educacionais com o objetivo de solucionar os problemas educacionais do país. Como maior exemplo desse processo, temos a Reforma do Ensino Médio, instituída através da Lei nº 13.415, de 2017, intitulada pelo Ministério da Educação como “Novo Ensino Médio”, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Reforma buscou alterar a última etapa da Educação Básica sem tocar nas bases dos problemas que de fato afetam a educação, como a desigualdade socioeconômica, inerente ao sistema capitalista, que reflete diretamente no ensino e na aprendizagem de crianças e jovens brasileiros.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar o documento “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI *et al.*, 2012), produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), buscando identificar as orientações do Banco que se fazem presentes na Lei 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Para o estudo do documento, foram estabelecidas quatro categorias de análise: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e ensino técnico-profissionalizante. Por fim, analisamos as orientações do Banco e suas proximidades com a Medida Provisória nº 476/2016 e sua respectiva sanção enquanto Lei nº 13.415/2017. O interesse em estudar as relações entre o BID e a Reforma do Ensino Médio parte de estudos anteriores realizados por Mello (2020), em que a pesquisadora aponta que o Banco é a instituição que orienta projetos para o Ensino Secundário na América Latina.

Visando alcançar o objetivo proposto, a pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental, cujo objeto de análise foi o documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Compreendemos a análise documental como o instrumento de pesquisa em que a “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174). Nesse sentido, o livro publicado pelo Banco se configura uma fonte primária de coleta de dados para nosso estudo, juntamente com a legislação brasileira. Assim como Evangelista (2012), compreendemos que os documentos e orientações produzidos pelo aparelho de Estado, por organizações multilaterais (como o BID), agências ou intelectuais, para além de diretrizes educacionais, expressam também interesses, projetam políticas e produzem intervenções na sociedade.

Assim, buscamos através da análise do livro Desconectados encontrar o alinhamento entre as políticas educacionais brasileiras e o que o BID, enquanto agente do capital, determina para a educação, fazendo uma comparação entre a legislação, essencialmente a Lei nº 13.415/2017, e o exposto pelo Banco no documento analisado, agrupando pontos semelhantes em cada categoria de

análise. Dessa forma, buscar-se-á compreender como as orientações do BID projetam para sociedade e, principalmente, para classe trabalhadora, um modelo de educação que reverbera os interesses dominantes.

## O BID: BREVE HISTÓRICO

O Banco Interamericano de Desenvolvimento, fundado em 1959, é uma organização internacional que se direciona especificamente ao desenvolvimento da América Latina e do Caribe. Fundado por iniciativa do governo brasileiro, na vigência do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), o BID foi criado sendo fruto das reivindicações dos países latino-americanos e tem sua estrutura baseada na experiência do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), componente do Grupo Banco Mundial (BM) (SEITENFUS, 2008). De acordo com Scherma (2007), a criação de um banco multilateral americano, de modo a ser complementar ao Banco Mundial, era uma das maiores aspirações brasileiras, bem como dos países latino-americanos, pois havia o entendimento que o Banco Mundial negligenciou a região após o fim da Segunda Guerra, focalizando seus esforços em outras áreas.

Nesse sentido, vemos em Seitenfus (2008) que o Banco se consolidou como uma organização internacional que tem como principal objetivo estimular o crescimento econômico dos Estados que dele fazem parte, utilizando-se da concessão de empréstimos (a partir de recursos próprios ou capital de origem privada) como meio para alcançar esse fim. À vista disso, o BID é classificado, conforme sua função, como uma organização de gestão, isto é, que presta serviços aos Estados que a compõem, principalmente no âmbito da cooperação financeira e do desenvolvimento, assim como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (SEITENFUS, 2008).

O BID tem como objetivo “melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe. Ajudamos a melhorar a saúde, a educação e a infraestrutura através do apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para reduzir a pobreza e a desigualdade” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2023). Nesse sentido, vemos que para além do apoio financeiro, que se realiza na forma de empréstimos, o Banco atua também ofertando cooperação técnica aos Estados-membros, a qual ganha corpo através de pesquisas e documentos que projetam suas diretrizes para as áreas que objetivam auxiliar. Em nosso trabalho, analisaremos o documento *Desconectatos* (2012), que é fruto das pesquisas realizadas pelo Banco no contexto da cooperação técnica fornecida aos países latino-americanos.

Em seus estudos, Castro (2014) identificou três áreas que são foco das ações do banco: primeira infância, juventude em risco e alívio da pobreza. Da mesma forma, segundo Mello (2020), as aproximações do BID para com o Ensino Médio surgem a partir de um desses focos de atuação

do Banco, a juventude em risco. Assim, justifica-se a busca pela compreensão desse organismo internacional enquanto orientador de políticas educacionais para a última etapa da educação básica.

Diante disso, vale ressaltar que compreendemos o BID como um agente do capital que, apesar de em sua origem possuir o objetivo de colaborar com o desenvolvimento da América Latina, reproduz e mantém os interesses dos países do centro do capitalismo, principalmente dos Estados Unidos da América, perpetuando a condição subalterna historicamente vivenciada pelos países da região.

## **DESCONECTADOS: ORIENTAÇÕES PARA CONEXÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO**

Posto a breve contextualização do BID, passamos à análise do documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, produzido pelo Banco e publicado em 2012. Primeiramente, é importante situar o documento a partir de seus autores e objetivos.

*Desconectados* é um livro produzido por quatro autores vinculados ao Banco e/ou aos seus interesses. Marina Bassi, Matías Busso, Sérgio Urzúa e Jaime Vargas, todos com formação (Mestrado ou Doutorado) em Economia. Compreender a formação acadêmica dos autores se faz importante, dado que seus trabalhos (assim como os trabalhos de todos os estudiosos e pesquisadores) refletem seus interesses e posicionamentos diante da realidade social. A presença de economistas e ausência de educadores na formulação de orientações para educação evidencia, também, o tipo de educação que o BID visa reproduzir na América Latina e Caribe.

Nesse sentido, *Desconectados* traz, a partir de pesquisas realizadas pelo BID, considerações acerca das trajetórias e habilidades dos jovens do Chile e da Argentina, e sobre as habilidades requeridas por empresas da Argentina, Brasil e Chile, em que “verificou-se que existe uma lacuna entre o que as escolas formam e o que o mercado exige atualmente daqueles jovens que se vinculam ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio” (BASSI *et al.*, p. xiv).

De antemão, ressaltamos que as discussões aqui apresentadas foram iniciadas, de maneira breve, em AUTOR X (2022), trabalho no qual analisamos o documento *La brecha de habilidades Adolescentes en la fuerza laboral*, que compôs a edição Janeiro-Abril de 2012 do periódico IDEA (Ideas para el Desarrollo en las Américas), manuscrito que se baseia em parte dos resultados divulgados pelo livro *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Agora, no presente estudo, nossa discussão se estabelecerá através de quatro categorias: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e o ensino técnico-profissionalizante. Sendo assim, a seguir são apresentadas as análises e discussões encontradas ao longo da investigação.

## RESPONSABILIZAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES E DO TRABALHO DOCENTE

Ao tratar da lacuna de habilidades existente entre os jovens da América Latina, os autores de *Desconectados* levantam hipóteses acerca de sua causa, em que um de seus argumentos é fundamentado na responsabilização e culpabilização dos sistemas educacionais da região.

O principal eixo que fundamenta a tese de Bassi *et al.* (2012) está relacionado à expansão da educação na América Latina, que não veio acompanhada da qualidade, como já mencionado anteriormente. Assim, segundo os autores,

Frente aos desafios de um mercado de trabalho instável e competitivo, os indicadores do estado atual da educação na América Latina apontam para direções opostas: embora a capacidade de incorporar estudantes ao sistema educacional tenha aumentado de maneira substancial, o mesmo não se pode dizer de sua capacidade de retê-los e desenvolver neles habilidades e qualificações que os ajudem a entrar com sucesso no mercado de trabalho. Quando se compara essa situação com a evidência proveniente de países de outras regiões, observa-se que, embora a lacuna de cobertura tenha diminuído, a de habilidades e qualificações aumenta. É por isso que a região enfrenta um sério risco de gerar um atraso cumulativo em matéria de educação em comparação com uma boa parte do resto do mundo (BASSI *et al.*, 2012, p. 50).

A problemática envolvendo o argumento levantado pelos autores se concretiza na falta de análise conjuntural da questão, que reflete o contexto das políticas neoliberais implementadas a partir dos anos 1990. Em Nosella (2008), vemos que a democratização da educação, no caso brasileiro, que se materializa com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), se deu através de uma educação subordinada a princípios mercadológicos, ofertadas às camadas populares e esvaziada da qualidade. Esse processo se deu com objetivo de formar trabalhadores minimamente qualificados, sendo assim, é fruto da lógica capitalista, atendendo às orientações das organizações internacionais, onde o BID está inserido. Dessa forma, vemos as produções do Banco questionarem problemas que foram gerados por políticas nas quais os próprios embasaram e propagaram.

Segundo Bassi *et al.* (2012), como apontado anteriormente, o problema dos baixos índices de retorno da educação na América Latina se deve ao descompasso entre o que requerem as empresas e o que as escolas oferecem aos alunos. A partir das pesquisas realizadas pelo Banco, os autores afirmam que “a produção inadequada das habilidades cognitivas e socioemocionais para as quais existe demanda parece obedecer em parte à preparação pouco adequada dos próprios professores e à falta de incentivos que recompensem sua formação” (BASSI *et al.*, 2012, p. 174). Nesse sentido, os professores estariam desconectados de seu meio e despreparados para atender e produzir as habilidades necessárias no Ensino Médio ofertado aos jovens da região. Esse processo

de culpabilização dos docentes remonta a década de 1990 e os anos 2000, que foram marcadas pela formatação de discursos nocivos aos professores, sendo um deles expresso no “largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação, motivo aparente para um sistema de avaliações cada vez mais extenso e variado” (EVANGELISTA, 2017, p. 6).

Como bem coloca Evangelista (2017), a desqualificação do professor é importante na atual conjuntura, pois

[...] é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. Tal processo encontrou na mídia, em OM [Organizações Multilaterais] e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão. A falta de competência e de habilidades a ele atribuídas abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza, tarefa difundida pelo Banco Mundial (BM) nos países periféricos (EVANGELISTA, 2017, p. 6).

Nesse sentido, vemos a responsabilização do sistema educacional e dos docentes como forma de subverter o imaginário social acerca da produção da, eximindo o capitalismo de sua responsabilidade. Conforme Evangelista (2017, p. 9), “subjaz à alardeada desqualificação profissional o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza”. Assim, transfere-se para os trabalhadores da educação responsabilidades que são frutos do sistema capitalista, que reproduz a Divisão Internacional do Trabalho, na qual os países periféricos ocupam a função de fornecer mão de obra barata e matéria prima aos países centrais, perpetuando a riqueza de poucos em detrimento da miséria de muitos.

Nessa perspectiva, acrescentamos que o quadro histórico e social dos países não é considerado, haja vista que o desenvolvimento dos países latino-americanos, bem como todos os que compõem a periferia do capitalismo, é travancado pela condição subalterna em que estes são designados no contexto do capitalismo mundial. Dessa forma, sem mudanças estruturais no sistema econômico, de forma ampla, perpetua-se a desigualdade, fixando à educação o encargo de uma transformação que vai além de sua alçada.

## AVALIAÇÃO

Com o advento das políticas neoliberais na década de 1990, os sistemas de avaliações educacionais foram fortemente desenvolvidos na América Latina. Como afirma Bassi *et al.* (2012, p. 59) “numerosos países implementaram sistemas de avaliação de conhecimento e desempenho acadêmico; mais recentemente alguns avançaram no desenvolvimento de competências”. As avaliações e seus respectivos resultados, que “contabilizam” a aprendizagem dos estudantes, se

tornaram importantes instrumentos de quantificação do conhecimento e desempenho dos estudantes e dos profissionais da educação, indicando a qualidade e a produtividade dos mesmos.

O livro *Desconectados*, o qual analisamos neste trabalho, traz a avaliação como uma das possíveis formas de melhorar o sistema educacional, haja vista que, ao identificar os déficits, pode-se propor meios para superá-los. De acordo com os autores,

Especificamente, é necessário que as avaliações nacionais meçam as destrezas básicas de maneira inequívoca, que um número maior de países da região participe das avaliações comparativas internacionais, e que se inicie um processo de avaliação de destrezas, habilidades e competência — no sentido amplo aqui proposto — que permita estabelecer o ponto de referência e os avanços no tempo de cada escola que faça parte do sistema. (BASSI *et al.*, 2012, p. 177).

Diante da valorização do sistema de avaliações pelo BID, convocamos a análise de Peroni (2008), em que autora aponta que partir da implementação das políticas neoliberais nos anos 1990, o Estado reformado tornou-se mínimo para realização das políticas sociais e máximo para o favorecimento de acumulação do capital. Assim, no âmbito da educação, para além do repasse das responsabilidades estatais de executar políticas sociais para a sociedade, que ocasionou a descentralização das suas responsabilidades, houve centralização do controle através da avaliação dos sistemas escolares, no qual o Estado assumiu um papel de avaliador e coordenador de políticas, se eximindo da função de executor, ao mesmo tempo em que adota a terceirização de serviços (PERONI, 2008).

No Brasil, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com o Ministério da Educação, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, “o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias”. Os autores de *Desconectados* reafirmam o papel da escola enquanto executora e do Estado avaliador, “monitorador”, já mencionado por Peroni (2008), ao defenderem a política de avaliações na forma como se é colocada. A lacuna existente em *Desconectados* se apresenta na falta de uma análise crítica acerca desse papel e as consequências que as avaliações reverberam na educação dos estudantes e no trabalho docente.

Para além do gerenciamento escolar como forma de gestão, designando à educação um caráter mercadológico, a dimensão da educação enquanto formadora de sujeitos sociais é esvaziada. Bem como nos lembra Leher (2014), é importante ressaltar que o Ideb é fruto da aliança do empresariado brasileiro, que se materializa no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

política educacional efetivada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012), denominada “PDE: Compromisso Todos pela Educação”.

Assim, nesse processo, a escola é submetida à mesma lógica de metas e pressionamentos encontrados no campo empresarial, sendo gestada como uma empresa e esvaziada de sentido, não restando a possibilidade de autonomia frente ao que é imposto, haja vista que pode sofrer, de forma ainda mais agravante, com a falta de recursos.

Para o BID, os resultados obtidos através das avaliações são um elemento essencial no processo de proposição de políticas públicas. De acordo com a instituição,

[...]Finalmente, as empresas também se beneficiariam com essas informações, utilizando-as para tomar decisões de contratação e capacitação, bem como para retroalimentar o sistema sobre suas necessidades.

[...] criar ferramentas que permitam que essas informações guiem decisões de pais e alunos, por um lado, e de docentes, diretores de escolas, ministérios de educação e responsáveis pela formulação de políticas públicas na educação, por outro (BASSI *et al.*, 2012, p. 178).

A despeito da maneira positiva auferida pelos autores sobre a formação dos jovens, partilhamos das ideias de Leher (2014), em que, com a política de avaliações, as instituições e sujeitos escolares “tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais” (LEHER, 2014, p. 4). Para o autor, esse *apartheid* deriva da organização curricular na qual os estudantes das escolas públicas brasileiras são submetidos, onde há o foco na Língua Portuguesa e em Matemática, impedindo o aprofundamento em outras áreas do conhecimento (ausentes nas avaliações) que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social e histórico.

Os autores de *Desconectados* fazem comparações entre o rendimento dos alunos latinos e os de outros países do mundo: “o fato é que existe um número ainda maior de países que, com um gasto per capita educacional semelhante ao de várias nações da região, obtêm melhores rendimentos” (BASSI *et al.*, 2012, p.75). Novamente, os autores se eximem de discutir o contexto histórico dos países latino-americanos, que reverbera na educação a partir da manutenção dos países periféricos nessa condição, mantendo a ordem capitalista mundial. Nesse sentido, o passado escravista brasileiro excluiu grande parte da população negra dos bancos escolares; o histórico de dualidade estrutural do ensino médio deixou de fora uma parte considerável dos jovens filhos da classe trabalhadora; e a miséria que volta a assombrar os brasileiros ameaça outros tantos, que não tem as condições mínimas para a sobrevivência digna, quanto mais acesso e permanência na escola.

Esse histórico gera um passivo na educação de crianças, jovens e adultos difícil de ser superado e com consequências duradouras e nefastas na formação dos trabalhadores.

Assim, a avaliação segue sendo um instrumento de controle e coerção do trabalho do docente, refletindo na educação dos alunos, essencialmente os que pertencem à classe trabalhadora, formando professores e futuros trabalhadores em concordância com a lógica neoliberal, com a ausência de pensamento crítico, de consciência de seus direitos e de seu papel enquanto sujeito social, histórico e passível de mudar sua realidade. Ademais, as avaliações padronizadas avaliam da mesma forma diferentes redes de ensino, diferentes alunos e que vivenciam realidades sociais também distintas, e que influem diretamente nos resultados. Dessa maneira, aprofundam a desigualdade e a exclusão de muitos estudantes e unidades escolares que se encontram à margem do sistema educacional e da sociedade.

## EMPREGABILIDADE: AS HABILIDADES EXIGIDAS PELO MERCADO

Um dos principais elementos discutidos em *Desconectados* são as habilidades requeridas pelas empresas e que devem ser trabalhadas nos estudantes como forma de garantir a sua entrada no mercado de trabalho. Assim, os autores levantam dois grupos de habilidades que são demandadas pelos setores empregadores: as habilidades cognitivas e as habilidades socioemocionais.

Bassi *et al.* (2012) partem do princípio de que as habilidades exigidas pelo mercado não estão sendo desenvolvidas nos estudantes, fazendo com que os mesmos não consigam encontrar empregos após a conclusão do Ensino Médio. Para os autores, como já mencionado anteriormente, a problemática do desemprego pode estar relacionada ao que os jovens estão deixando de aprender na escola, pois “não se sabe até que ponto esses problemas se originam de uma desconexão entre as qualificações procuradas e as oferecidas pela força de trabalho jovem” (BASSI *et al.*, 2012, p. 3). Para além da ausência de discussão sobre as condições de trabalho e desemprego enfrentadas pelos países latino-americanos, como visto no caso do Brasil na primeira seção deste trabalho, os autores argumentam que essa desconexão se vale da falta de desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos jovens da região, afirmando que “a evidência sugere que parte da instabilidade dos jovens no mercado de trabalho é explicada justamente pela presença de um descompasso entre as habilidades que possuem e aquelas que as empresas exigem, principalmente as socioemocionais (BASSI *et al.*, 2012, p. 172).

Essa questão deve ser analisada cuidadosamente, haja vista que faz parte do vasto processo de reestruturação produtiva ocorrido após a década de 1980, como vemos em Evangelista (2017), após esse período,

O tema da empregabilidade emergiu como *slogan* que traduzia realidades duras. De um lado, a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduziu ao desemprego estrutural, resultante das novas demandas do mercado e atribuído à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, impondo relações de trabalho genericamente flexíveis; de outro, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho existentes permeados por demandas da denominada “sociedade do conhecimento” (EVANGELISTA, 2017, p. 4).

Assim, apesar de não mencionado pelos autores, a temática do desemprego e o discurso direcionado aos trabalhadores compõem parte da narrativa ideológica neoliberal que, além de expropriar direitos da classe trabalhadora e aprofundar as desigualdades socioeconômicas, culpabiliza os trabalhadores pelo seu insucesso.

De forma a conceituar as habilidades cognitivas e as habilidades socioemocionais, os autores entendem

[...] por habilidades cognitivas aquelas que têm a ver com a cognição (correlacionadas com o coeficiente intelectual) e aquelas ligadas ao conhecimento (matemática e linguagem), que são as que permitem o domínio do saber acadêmico. Da mesma forma, entender-se-á por habilidades socioemocionais aquelas que pertencem à área do comportamento ou que surjam de traços de personalidade e que usualmente são consideradas “brandas” (BASSI *et al.*, 2012, p.70-80).

Diante da literatura utilizada, os autores afirmam a importância das habilidades socioemocionais e que estas, muitas vezes, se sobressaem às habilidades cognitivas. Nesse sentido, de acordo com as pesquisas realizadas pelo BID, “as habilidades socioemocionais são as mais valorizadas conforme relatam os empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 11). Assim, os autores enfatizam a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais nos jovens, como forma de garantir a entrada desses no mercado de trabalho. Dessa forma, é possível inferir que, na perspectiva do BID, é importante atender às demandas do empresariado, em detrimento do prosseguimento dos estudos no nível superior. Quando se afirma que o ensino médio “só serve para entrar na faculdade” deduzimos que isso não seria algo interessante para o empresariado. E de fato não o é, pois para a execução de tarefas de baixa complexidade, a formação de baixa complexidade é mais do que suficiente.

As habilidades socioemocionais, relacionadas ao comportamento do indivíduo, são bastante requeridas pelas empresas, como subscrevem os autores de *Desconectados*, e, nesse sentido, “atitudes como empatia, amabilidade, adaptabilidade e cortesia são altamente valorizadas pelos empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 153). Conforme Melgarejo e Shiroma (2019), o desenvolvimento dessas habilidades, que transitam no campo das emoções do sujeito,

contraditoriamente, ao abordar a dimensão socioemocional, a aprendizagem não cognitiva, que aparenta uma preocupação voltada à formação menos técnica, direcionada a outras dimensões da criança, essa proposta distancia-se do sentido de uma educação integral, politécnica, e em lugar disso o BID defende um estreitamento curricular; a instrumentalização da educação das emoções tendo em vista a educação da subjetividade da próxima geração de trabalhadores, de tipo inovador, autoconfiante e resiliente para suportar as condições cada vez mais precárias de trabalho (MELGAREJO; SHIROMA, 2019, p. 21).

Assim, com base na autora, podemos identificar o elemento do ideário neoliberal na proposta do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, haja vista que esse processo objetiva a formação da subjetividade do trabalhador, que se torna flexível, adaptável a condições diversas de trabalho. Diante do cenário de desemprego, expropriação de direitos e pobreza, o capital usa de todas essas questões para garantir a sua máxima reprodução, sendo o trabalhador alienado peça fundamental para manutenção da extração de mais-valia.

Por fim, como bem sabemos, a divisão social do trabalho também reverbera na educação ofertada a cada fração da sociedade. Enquanto os filhos das classes abastadas seguem os estudos e se qualificam integralmente para se tornarem futuros dirigentes, aos filhos da população pobre é designada uma formação mínima, atendendo às exigências do capital de um trabalhador adestrado e flexível, impossibilitado, até mesmo, de reivindicar seus direitos e melhores condições de vida e trabalho.

## ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE

Esta seção analisa o documento *Desconectados* no que diz respeito ao Ensino técnico-profissionalizante, modelo de ensino defendido pelo Banco pela possibilidade de conseguir atender às demandas de qualificação dos trabalhadores impostas pelo mercado. Segundo Bassi *et al.* (2012, p. 169-170) “A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os processos de busca de pessoal”, haja vista que com a especialização dos jovens, atrelada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, estes poderiam atender melhor às exigências dos postos de trabalho. Essa discussão se faz bastante importante para o trabalho aqui desenvolvido, pois está alinhada ao modelo de educação ofertada pelos Institutos Federais e, também, ao ensino proposto pela Reforma do Ensino Médio de 2017, nossos objetos de estudo.

De acordo com os autores, “os jovens egressos do ensino técnico apresentam maiores níveis de habilidades socioemocionais” (BASSI *et al.*, 2012, p. 8). Citando o caso da Argentina e do Chile, nos quais o Ensino Médio conta com as duas modalidades, eles afirmam que

Tanto a Argentina como o Chile contam com duas modalidades de educação secundária: a tradicional ou científico-humanista (no caso específico do Chile) e a técnico-profissional. Cada uma tem seus próprios programas de estudos e objetivos. Enquanto o sistema tradicional ou científico-humanista procura desenvolver as habilidades e capacidades requeridas para prosseguir em direção ao sistema universitário, os estabelecimentos técnico-profissionais têm como objetivo desenvolver habilidades e capacidades técnicas que possam ser utilizadas no ambiente do trabalho ou nos estudos técnicos após o ensino médio (BASSI *et al.*, 2012, p. 105).

Dessa forma, vemos uma educação propedêutica e uma educação técnica, voltada para formação de um profissional. Essa perspectiva perpetua dualidade histórica presente na educação brasileira, que reproduz a desigualdade entre classes no sistema educacional.

De fato, o modelo educacional inicialmente estabelecido na América Latina e, especificamente, no Brasil, fortaleceu a reprodução das desigualdades sociais. Como nos lembram Escott e Moraes (2012), a educação profissional era relegada aos órfãos e desvalidos. Nesse sentido, a partir da década de 1930, a educação tradicional se tornou um importante mecanismo de ascensão social, como aponta Cunha (1977, p. 105), dado que a educação universitária passou a ter grande valor “quando as possibilidades de abertura/expansão de negócios para os indivíduos das camadas médias restringiram-se e as oportunidades de ascensão deslocaram-se para a hierarquia das burocracias públicas e privadas”. Esse processo ocorreu devido à exigência da educação universitária para acesso à cargos públicos mais elevados hierarquicamente, se tornando um requisito para a ascensão social das classes médias brasileiras, num momento de decadência econômica. Contudo, é sabido que o modelo de educação dual, de um lado a propedêutica e de outro a profissionalizante, não se desfez. A Reforma Capanema (1942), a Lei nº 5.692/1971, o Decreto nº 2.208/1997 e a atual Reforma do Ensino Médio (2017) nos mostram que, historicamente, busca-se consolidar a educação profissional no Brasil no contexto do Ensino Médio, sendo ela essencialmente direcionada às camadas mais pobres da população.

Como vimos inicialmente, o principal argumento em defesa do ensino técnico-profissional é que ele é uma modalidade que possibilita o maior desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como postulam as evidências do BID, “[...] depois do controle pelo efeito das outras variáveis que incidem na formação de habilidades socioemocionais é registrada uma alta relação entre estas últimas e o nível do ensino médio técnico-profissional” (BASSI *et al.*, 2012, p. 113).

Corroborando com as evidências do Banco, em uma de suas pesquisas com empresários da América Latina, os autores identificam, nas palavras de um coordenador do setor de montagem de uma fábrica, que “para a empresa é importante que esse pessoal entre com formação técnica, que é tão valiosa quanto as habilidades manuais e a disponibilidade de horários para alternar os turnos”

(BASSI *et al.*, 2012, p. 146). Essa perspectiva é levantada pelo BID no mesmo passo em que desqualificam o ensino médio tradicional-humanista, pois segundo os autores “A maioria das escolas — especialmente as de formação humanista — está desconectada da esfera do trabalho e da produção, não sendo, portanto, capaz de preparar os alunos para responder a suas exigências (BASSI *et al.*, 2012, p. 175).

Dessa forma, torna-se evidente que as orientações do BID para a educação caminham lado a lado com o empresariado e em consonância com o ideário neoliberal, considerando a educação como mercadoria que visa atender o capital e suas exigências. O objetivo do Banco, assim como o de outras organizações internacionais, é formar o trabalhador amestrado, expropriado de seus direitos e incapaz de lutar por eles, motivo pelo qual a formação técnica no Ensino Médio, atrelada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, lhes são tão caras. Como consequência da oferta de educação profissionalizante aos jovens mais pobres, temos estudantes que tem o acesso ao ensino superior impedido pela sua formação prévia. Nos anos 1970 essa estratégia ficou conhecida como função contenedora (CUNHA, 1977), que objetivava (e ainda hoje objetiva) conter os jovens mais pobres no ensino médio, com a oferta de uma formação profissionalizante que facilitasse sua entrada no mercado de trabalho.

Conforme Moura (2007, p. 6) a educação profissional no Brasil teve sua origem atrelada a “atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam contra-ordem dos bons costumes”. Da mesma forma, agora a educação profissional é entendida pelos organismos internacionais como forma de romper com o desemprego, melhorando a empregabilidade dos jovens mais pobres. Assim, não vemos mudanças estruturais, que busquem de fato acabar com o desemprego, que faz parte da estrutura do capitalismo, e sim relegar aos jovens e ao sistema educacional a culpa por não estarem preparados suficientemente para atender às demandas dos postos de trabalho.

Dessarte, reafirmamos, baseadas nos autores que sustentam essa análise, tais como Moura (2007), Nosella (2008), Frigotto (2001; 2016), que as políticas que visam o fortalecimento do ensino técnico-profissional em desfavor da educação tradicional científica-humanista, aprofundam as desigualdades socioeconômicas sistêmicas e a dualidade histórica presente na educação da América Latina, que oferta uma educação para os ricos e outra para a população pobre. As políticas brasileiras, seguindo os interesses do capital, historicamente buscam o aprofundamento dessa dualidade. A Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, data a nossa última legislação para esta etapa da educação básica e, conforme veremos, busca resgatar e consolidar a separação entre o ensino propedêutico e a educação profissional, assim, trataremos dela na próxima e última seção deste artigo.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS APROXIMAÇÕES COM O BID: CONEXÕES NO FOMENTO DA DUALIDADE**

A Reforma do Ensino Médio se materializou a partir da conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB de 1996 através da reformulação do Ensino Médio Brasileiro e dá outras providências.

A Lei nº 13.415/2017 institui que o currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional a serem oferecidos conforme a relevância para o contexto local e possibilidade dos estabelecimentos de ensino; ademais, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio; também afirma o progressivo aumento da carga horária escolar de oitocentas para mil e quatrocentas horas anuais, visando o ensino integral; possibilita a atuação de profissionais com notório saber; dentre outras disposições.

A busca pela reformulação do Ensino Médio remonta ao Projeto de Lei nº 6.840, proposto em 2013 pelo deputado federal Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores-PT), mas que no momento não teve aprovação. Em 2016, com a destituição da presidenta Dilma Rousseff (PT), compreendida como um golpe institucional, seguida da escalada de Michel Temer (MDB) ao poder, é proposta, através da MP nº 746, a Reforma do Ensino Médio – vale ressaltar que foi a primeira vez que uma reforma foi instituída através de Medida Provisória, dado caráter de urgência da norma, não há precedentes que a justifiquem no contexto educacional.

A MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 se configuram, nesse contexto, como parte de um projeto para educação no Brasil. Para Leher (2014) e Freitas (2012), as reformas implementadas pelo governo brasileiro nos últimos anos do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, atendem aos interesses do capital, de manutenção do país na periferia do sistema e de produção de mão de obra para atender às novas configurações da produção capitalista. Nesse sentido, os autores sinalizam ainda o alinhamento de políticas privatizantes, que abrem caminho para a atuação de grandes corporações no setor educacional.

Corti (2019) chama atenção para o fato da apresentação da MP ter ocorrido paralela à exposição da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, pelo Governo Temer, emenda essa que visava o congelamento dos gastos públicos nas áreas sociais, trazendo impactos diretos ao setor educacional. Dessa forma, segundo a autora, a “articulação evidente entre as duas medidas explicitou que se tratava de um novo momento em que a Reforma do Ensino Médio passava a se configurar como parte de um processo mais amplo de ajuste fiscal do Estado” (CORTI, 2019, p. 6), evidenciando o caráter neoliberal desta política educacional.

Observamos a análise de Mello (2020) sobre as políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas relações com o BID. A autora identificou as relações do BID e de suas orientações para a educação com o que é proposto no Projeto de Lei nº 6.840/13 e a Lei nº 13.415/2017 – que sanciona a Reforma do Ensino Médio. A autora conclui, ao analisar a exposição de motivos da Medida Provisória nº 746 que se converteu na Lei nº 13.415/2017, que há um claro alinhamento com o que é orientado pelos organismos internacionais e as políticas brasileiras e que, apesar do BID não ser citado diretamente, sabe-se da coerência do que é citado como motivação para a Reforma e o que é proposto pelo Banco.

De igual maneira, ao analisarmos no documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, nosso objeto de análise, identificamos diversos apontamentos que corroboram com que foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

Em primeiro lugar, temos na Medida Provisória nº 746/2016, que umas das motivações para a reformulação da última etapa da educação básica seria o fato de que “[...] nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (BRASIL, 2016). Nessa afirmação, encontramos na formulação das políticas educacionais brasileiras o argumento do BID acerca do “descompasso” de habilidades na formação dos estudantes.

Em segundo lugar, temos no Art. 3º da Lei nº 13.415/2017 a afirmação de que “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Dessa forma, também assistimos a determinação das habilidades socioemocionais, conforme propõe o BID, para os jovens que frequentam o Ensino Médio no Brasil.

De forma a respaldar seus estudos e apontamentos, Bassi *et al.* (2012) discutem aspectos da sociedade que afetam o mercado de trabalho, sendo a legislação trabalhista um deles. Segundo os autores

Em muitas economias existem certas regulamentações do mercado de trabalho que fazem com que o salário não transmita os sinais de que as empresas estão exigindo habilidades maiores e/ou distintas. Isso se refere particularmente às leis de indenização trabalhista, aos impostos do trabalho e aos sindicatos, que geram custos artificialmente altos de contratação e demissão (Heckman e Pagés, 2004), além do que podem induzir a uma certa inflexibilidade do salário real tanto na alta quanto na baixa (Elsby, 2009) (BASSI *et al.*, 2012, p. 158)

Nesse momento, os apontamentos dos autores assumem grande importância para compreendermos o caráter neoliberal da Reforma do Ensino Médio. Como bem coloca Corti

(2019), esta reformulação faz parte de um amplo processo de ajuste fiscal do Estado, onde se buscou manter e garantir a reprodução do capital a partir da flexibilização da legislação e expropriação de direitos dos trabalhadores.

Tendo em vista o contexto brasileiro, as relações trabalhistas há tempos são apontadas como solução para a problemática do desemprego. Entretanto, Pochmann (2016), afirma que o Brasil, a partir da metade da década de 2010, tem vivenciado uma onda de flexibilização da legislação trabalhista, com a conseqüente ameaça à CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e sendo agravada com a aprovação da Lei da Terceirização – Lei nº 13.429/2017. Tais medidas, longe de resolver o problema do desemprego, têm agravado a desigualdade e a manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho formal, não garantindo nem mesmo uma renda mínima necessária à sobrevivência.

Com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, a desregulamentação e precarização do trabalho adquiriu força e as promessas do ideário neoliberal (difundidas principalmente a partir dos anos 1990), de melhorias nas expectativas do mercado de trabalho e da libertação do homem (como princípio liberal), não se concretizaram (POCHMANN, 2016). Assim, diante do desemprego, visto por Fontes (2017), como a maior ameaça para a população que vende sua força de trabalho para sobreviver, que é fruto da “permanência de expropriações, produzindo mais seres necessitados de vender força de trabalho em concorrência com os ‘empregados’, e a introdução de maquinaria e tecnologia, que dispensa força de trabalho” (FONTES, 2017, p. 48), os trabalhadores são submetidos a variadas formas de precarização. Para dar continuidade à extração de mais-valia, diversos são os mecanismos que as empresas lançam mão como saída para a retomada do crescimento, como o uso da força de trabalho e expropriação de direitos trabalhistas, que é institucionalizada/legalizada através da ação do Estado (FONTES, 2017).

Dessa forma, é no Brasil desse contexto, de flexibilização, avanço neoliberal, crise econômica e política, destituição de uma presidenta democraticamente eleita, e, também, de desmonte da educação, que foi firmada a Medida Provisória nº 746 de 2016, propondo a reformulação do Ensino Médio no país.

Baseando-se em suas pesquisas com empresários da região, os autores afirmam que “A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os processos de busca de pessoal, e pelo menos 60% declaram resolver as deficiências em habilidades mediante capacitação e formação dentro da empresa” (BASSI *et al.*, 2012, p. 169-170). Corroborando para o argumento, trazem a perspectiva de Ariel, entrevistado em uma das pesquisas, em que o rapaz nos diz “Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão (BASSI *et al.*, 2012, p. 155).

Nesse sentido, conforme argumentam os empresários que reafirmam o posicionamento do banco, o jovem não precisa saber sobre a sua história e o do país onde vive, mas precisa ser um trabalhador que executa sua função submetido a condições adversas, muitas vezes precárias e subumanas. A atual Reforma, ao instituir os itinerários formativos, formaliza uma pretensa inutilidade dos conteúdos do Ensino Médio científico-humanista, negando aos jovens o direito ao conhecimento de sua história e de seu povo, corroborando na alienação do trabalhador. Concordamos com Frigotto (2016) que, ao lembrar e comparar a atual legislação com a Lei nº 5.692/1971, afirma que a Reforma do Ensino Médio de 2017

[...] retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil (FRIGOTTO, 2016, p. 331).

De igual maneira, Frigotto (2001, p. 80) afirma que no contexto atual do capitalismo – flexível e desregulamentado – a educação apresenta-se numa ótica de adestramento e “trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente”. Assim, vemos que as reformulações direcionadas à educação, apesar de novas, continuam reverberando antigos interesses e intencionalidades do modo de produção capitalista, haja vista a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017.

Ademais, é importante situar o BID enquanto instituição bancária. Bem como afirmam Melgarejo e Shiroma (2019, p. 22), “O interesse de um Banco não é com a educação, seu compromisso é com os investidores e rentistas. A educação, nesse contexto, pode ser vista não como fim, mas como um meio de valorizar o valor e produzir os retornos almejados”. Logo, no contexto capitalista, a educação é um dos principais meios de garantir a manutenção deste sistema, ao passo que forma e adentra o principal instrumento de sua reprodução: o trabalhador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizamos a análise do documento “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI et al., 2012), produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, que visa orientar as políticas educacionais direcionadas aos jovens na América Latina, especificamente, para o Ensino Médio. Buscamos encontrar as aproximações entre as propostas presentes no documento e a Reforma do Ensino Médio, chamado de “Novo Ensino Médio”.

Por meio de nossa investigação, concluímos que a Lei nº 13.415/2017 em muito se aproxima do que é proposto pelo BID, principalmente no que diz respeito à formação da classe trabalhadora e ao atendimento das demandas do capital, em que a oferta do ensino técnico de nível médio se apresenta com a finalidade de atender aos interesses do empresariado.

Assim, compreendemos que a implementação da Reforma nas escolas brasileiras, aprofunda a dualidade e a desigualdade que historicamente assolam a educação em nosso país. O que ocorre com a implementação da Reforma é o alargamento do fosso entre a educação dos filhos da classe trabalhadora e os filhos da elite, haja vista que a política não tem sido implementada de maneira igualitária entre os diversos estabelecimentos de ensino, seja no âmbito público estadual e federal e, de forma ainda mais discrepante, na rede privada de educação.

A Reforma do Ensino Médio formaliza a oferta de uma educação pobre para a população pobre, que forma mão de obra desqualificada para o trabalho simples. É a reprodução das relações de trabalho em consonância com a reprodução do capital mundial, perpetuando a pobreza na sociedade e a condição periférica do Brasil no sistema capitalista.

## REFERÊNCIAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Conheça o BID**. 2021b. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/visao-geral>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BASSI, M. *et al.* Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina. **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, 2012.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC** da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 set. 2023.

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

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.

CUNHA, L. A. C. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**. (pp.1492- 1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: [http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod\\_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf](http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

EVANGELISTA, O. **Faces da tragédia docente no Brasil**. Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, p.45-67, 2017.

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

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, 2001.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento**, ano.3, n.5, 2016.

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELGAREJO, M. M.; SHIROMA, E. O. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, v.44, n.3, p.1-24, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20896>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MELLO, C. C. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano.23, v.2, 2007.

NOSELLA, P. A escola brasileira do final do século: um balanço. IN: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERONI, V. M. V. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Texto apresentado na anped sul**, 2008.

POCHMANN, M. Terceirização, competitividade e uberização do trabalho no Brasil. In: TEIXEIRA, M. O.; ANDRADE, H. R.; COELHO, E. D. (Orgs.). **Precarização e terceirização: faces da mesma realidade**. São Paulo: Sindicato dos Químicos, 2016.

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

SEITENFUS, R. A. Si. **Manual das organizações internacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.

SILVA, E. F.; HOLLERBACH, J. D. G. **O BID e a Educação Secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade**. Reflexão e Ação, v. 30, p. 24-38, 2022.