

## **“EDUCAÇÃO PARA TODOS”?** **Aspectos da proposta educacional da ONU e do Grupo Banco Mundial**

Mariana Arrabal Pita Araujo  
Universidade Estadual de Maringá

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar as características das propostas educacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Grupo Banco Mundial (GBM), a saber, o relatório “Educação 2030” e o documento “Um Ajuste Justo”. A intenção é compreender os aspectos que denotam as propostas educacionais, estudando as relações, ou não, que estes possam ter com a agenda neoliberal. A análise também estuda a influência destes documentos na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, de 2017. O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, discutimos os interesses e práticas neoliberais na educação pública brasileira. Para isto, utilizamos as obras de Christian Laval (2019) e Perry Anderson (1995). No segundo, apresentamos a ONU e o GBM, bem como os documentos analisados. No terceiro tópico exploramos a influência de tais documentos e propostas no texto da BNCC. Como resultado, pudemos perceber a clara influência das propostas da ONU e do GBM no texto da Base, configurando a implementação da agenda neoliberal na escola pública brasileira.

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to analyze the characteristics of the educational proposals of the United Nations (UN) and the World Bank Group (WBG), namely, the report “Educação 2030” and the document “Um Ajuste Justo”. The intention is to understand the aspects that denote the educational proposals, studying the relations, or not, that they may have with the neoliberal agenda. The analysis also studies the influence of these documents in the construction of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgated in 2017. The article is organized into three topics. In the first, we discuss the neoliberal interests and practices in brazilian public education. For this, we used the works of Christian Laval (2019) and Perry Anderson (1995). In the second one, we present the UN and the WBG, as well as the documents analyzed. In the third topic, we explore the influence of such documents and proposals in the BNCC text. As a result, we were able to perceive the clear influence of the UN and WBG proposals in the text of the Base, configuring the implementation of the neoliberal agenda in the brazilian public school.

### **Introdução**

O objetivo deste artigo é analisar as características das propostas educacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Grupo Banco Mundial (GBM), a saber, o relatório “Educação 2030” e o documento “Um Ajuste Justo”. A intenção é compreender os aspectos que denotam as propostas educacionais, na perspectiva de estudar as relações, ou não, que estes possam ter com a agenda neoliberal, em vigor pelo menos desde 1970 e, de maneira mais generalizada, a partir dos anos 1990. A proposta de análise aqui apresentada também irá estudar

a influência destes documentos na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017 pelo governo brasileiro. Assim, o problema que buscamos responder é: como a concepção atual de educação da ONU e do Grupo Banco Mundial influenciaram a reforma do Ensino Médio brasileiro?

Políticas públicas, segundo a professora e pesquisadora Celina Souza (2006, p. 26), podem ser definidas como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Assim sendo, o estudo de políticas públicas nos permite fazer a diferenciação entre o que o governo propõe através das regulamentações, o que o discurso governamental afirma a esse respeito e o que de fato acontece com os sujeitos das políticas analisadas.

Além de Souza (2006) elencar definições de políticas públicas, também discorre sobre a gênese dos estudos na área, do papel dos governos e dos diversos modelos de formulação e análise desse tipo de ação governamental. Tais questões discutidas pela autora são fundamentais para as pesquisas em educação, tal qual a realizada aqui. A respeito da importância do debate de tais tópicos para a presente pesquisa, Marli André afirma que

[...] para assegurar a qualidade da pesquisa em educação é preciso promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na Internet de modo a criar condições para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma “boa” ou uma “má” pesquisa. (ANDRÉ, 2007, p. 1)

Compreender as formas como se configuram as propostas educacionais da ONU e do Grupo Banco Mundial auxilia o entendimento da conjuntura nas quais políticas nacionais foram criadas, refletindo sobre a influência externa. No caso, na avaliação do lugar que a ONU e o GBM têm nas definições nacionais para várias áreas, particularmente a educacional.

A ONU foi criada no ano de 1945 com o objetivo de ser uma organização internacional com estrutura para solucionar questões humanitárias de toda espécie. Paralelamente a isto, também objetivava “estabelecer cooperação econômica, social, política, militar, humanitária, cultural ou técnico-científica” entre os Estados-membros (XAVIER et al, 2007, p. 30). É também nesta perspectiva que foi criada, no ano de 1946, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), agência da ONU especializada em ações que ajudem a garantir a paz através da colaboração intelectual entre as nações.

A UNESCO busca, através da promoção da cooperação internacional em Educação, Ciência e Cultura, “construir a paz nas mentes de homens e mulheres” (UNESCO, 2021, tradução nossa). Segundo website oficial, seus programas contribuem para atingir as metas

propostas no documento “Educação 2030”, a fim de alcançar o *desenvolvimento sustentável*. Para além dos tratados políticos e econômicos, a UNESCO visa promover a paz através de respeito e entendimento mútuo entre os povos. Tal promoção se daria, então, por meio do cumprimento das metas propostas em acordos internacionais como o “Educação 2030”.

Dois anos depois de fundada, a UNESCO apresenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que definia direitos humanos básicos a serem respeitados pelos Estados. É então a primeira vez que se estabelecem normas universais de proteção aos direitos humanos; entre eles, a educação. Desde então, a ONU, através da UNESCO, vem enunciando propostas educacionais de caráter universal aos seus países-membros e oferecendo pilares que podem ser seguidos por eles, como a busca pela igualdade de gênero entre homens e mulheres e o ensino universal, promovido igualmente entre países *desenvolvidos ou em desenvolvimento*.

Mais recentemente, em 2015, a UNESCO organizou, em cooperação com outras agências internacionais, um fórum para debater a educação mundial em Incheon na Coreia do Sul, com a participação de representantes de 160 países. Deste encontro resultaram a Declaração de Incheon e o Marco de Ação, também conhecidos como “Educação 2030”, que propõe 109 artigos a serem postos em prática até 2030 com o objetivo de melhorar a educação. Desta conferência participaram chefes de Estado e representantes de organizações multilaterais, bem como integrantes de diversos setores da sociedade civil ligados à educação (docentes, jovens e setor privado) (UNESCO, 2015).

Foi construída no século XXI uma série de fatores e de propostas que servem para balizar a educação no âmbito global, tais como a universalização da educação básica e a equidade de acesso educacional a meninos e meninas (ONU, 2015). De maneira geral, houve a convergência entre educação e outros saberes, como forma de uma preocupação ampla da ONU em lidar com vários problemas interconectados. Em vista dessa perspectiva sobre a ONU e a educação é que começa a aparecer a necessidade de questionamento de quais parâmetros são utilizados para conceber os objetivos educacionais propostos por agências internacionais.

Parceiro da ONU em diversas ocasiões, como no tratado “Educação 2030” (ONU, 2015), o Grupo Banco Mundial é uma união entre 189 países com a finalidade de trabalhar em soluções sustentáveis para a erradicação da pobreza em países em desenvolvimento (ONU, 2021). Cinco instituições fazem parte do Grupo Banco Mundial: *International Development Association* (IDA), *International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD), *International Finance Corporation* (IFC), *Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA) e *International Centre for Settlement of Investment Disputes* (ICSID). As duas primeiras (IDA e IBRD) oferecem empréstimos a países em desenvolvimento, enquanto as demais (IFC, MIGA

e ICSID) fornecem suporte relacionado a investimentos financeiros feitos nos países mais pobres.

Quase que concomitante à fundação da ONU/UNESCO e do Grupo Banco Mundial houve a gênese do pensamento neoliberal (ANDERSON, 1995). Sua expansão e crescimento em muitos países atingiu diversos horizontes constituintes dos Estados nacionais, influenciando ou mesmo diminuindo políticas públicas em diversos setores; a educação entre eles. Diante dessa conjuntura, entende-se aqui como necessário discutir a presença da educação nas agendas políticas neoliberais.

Para Laval (2004, p. 17), a escola neoliberal pode ser caracterizada como “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. O autor ainda afirma que as reformas as quais vem sofrendo a educação desde os anos 1980 têm ligação direta com a publicação dos incontáveis documentos normativos redigidos pelas principais agências internacionais - entre elas e com destaque figuram a ONU e o Grupo Banco Mundial.

Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), a proliferação e o seguimento das normativas datadas pelas organizações internacionais (OIs) como as estudadas neste trabalho acabam por encorajar os governos nacionais a gradualmente se desobrigarem de suas funções para com a educação. É por este motivo que compreendemos ser importante a investigação da neoliberalização do ensino dentro da realidade brasileira, através da mais recente política educacional, a BNCC de 2017, sob a perspectiva de que esta documentação retoma uma antiga função da educação pública brasileira: a educação para o trabalho sobrepondo a educação para a formação do cidadão crítico.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro deles, discutiremos os interesses e práticas neoliberais na educação pública brasileira. Para isto, utilizaremos a obra de Christian Laval (2019) e Perry Anderson (1995). No segundo capítulo, apresentaremos os organismos internacionais envolvidos neste estudo, bem como os documentos analisados. Por fim, no terceiro tópico exploraremos a influência de tais documentos e propostas no texto da BNCC.

## **1 – Discussões sobre os interesses e práticas neoliberais na educação pública brasileira**

### **1.1 História e características fundamentais do neoliberalismo**

A fim de discutirmos a relação entre a agenda neoliberal e as políticas públicas recentes sobre o Ensino Médio brasileiro, faz-se necessário entender como surgiu a proposta neoliberal. Esta agenda começa a se apresentar nos Estados Unidos e nos países da Europa Ocidental na primeira metade do século XX, como resposta a um sintoma da crise do liberalismo que

vigorava até então. Seu início preciso não é consenso entre os estudiosos da área (ANDERSON, 1995; DARDOT; LAVAL, 2016), portanto citaremos brevemente as duas versões mais aceitas sobre a gênese da racionalidade neoliberal.

Para o filósofo Pierre Dardot e o sociólogo Christian Laval (2016), o marco inicial do neoliberalismo data do período entre guerras, mais precisamente do ano de 1938, quando aconteceu o Colóquio de Walter Lippmann:

[...] realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (anterior à Unesco), na rua Montpensier, no centro de Paris. A reunião de Paris distingue-se pela qualidade de seus participantes, que, na maioria, marcarão a história do pensamento e da política liberal dos países ocidentais após a guerra, quer se trate de Friederich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke, que se trate de Alexandre von Rüstow. (p. 71)

Por outro lado, segundo o historiador inglês Perry Anderson (1995), este fenômeno se inicia no período pós-guerra, em 1947, tendo como marco uma reunião entre alguns dos célebres críticos do estado de bem-estar na Europa e do *New Deal* nos Estados Unidos. Entre estes, estavam presentes na reunião em Mont Pèlerin Karl Popper, Milton Friedman, Walter Lippmann e Ludwig Von Mises. A reunião, convocada por Friederich Hayek, reuniu alguns dos principais pensadores da época para discutir o intervencionismo estatal, tendo como base o livro *O Caminho da Servidão*, escrito pelo próprio Hayek em 1944. A partir deste encontro se forma a *Sociedade de Mont Pèlerin*, cujos membros formulam algumas propostas econômicas que seriam, segundo eles, caminhos ideais para a retomada da produção industrial da época.

O livro de Hayek se posicionava fortemente contra todo tipo de intervenção estatal no mercado, justificando que tal intervenção seria altamente prejudicial às liberdades econômicas e políticas. O argumento era de que através das intervenções econômicas, o Estado acabaria com a livre concorrência do mercado, da qual dependia a prosperidade do povo. Além disso, também argumentava em favor da desigualdade social, que seria imprescindível às sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995).

Como meio de efetivar suas propostas neoliberais, a Sociedade de Mont Pèlerin apoiava medidas de enfraquecimento sindical e de redução dos gastos públicos com questões sociais. As propostas eram diretamente contrárias ao modelo keynesiano, que visava a promoção do pleno emprego e benefícios sociais à população, através de políticas públicas de cunho social.

Independente do momento de origem do neoliberalismo, sua proposta socioeconômica ainda demorou algumas décadas para ganhar força, mesmo nos países de capitalismo mais desenvolvido. Anderson (1995), cuja visão priorizaremos neste trabalho, afirma que, apenas com

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (p. 2)

Nestas condições, a solução para as altas taxas inflacionárias seria o fortalecimento do Estado, mas apenas no sentido de que este pudesse enfraquecer os sindicatos e ajudar a coagir os trabalhadores a aceitarem subempregos a salários baixíssimos. Em relação às intervenções econômicas, dever-se-ia prezar pelo Estado mínimo, deixando que a livre concorrência fosse a lei orgânica do mercado (ANDERSON, 1995).

Nesse contexto, entre as décadas de 1970 e 1980, o neoliberalismo tem na Europa Ocidental e nos Estados Unidos cenários favoráveis ao seu desenvolvimento com a ascensão dos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos. Estes governos de orientação conservadora, eleitos com promessas de frear as frequentes altas inflacionárias, retomar o crescimento econômico e impedir a queda dos lucros, questionaram veementemente a regulação macroeconômica no sistema keynesiano de produção. (ANDERSON, 1995).

Além destes principais nomes, também se elegeram, e com as mesmas estratégias, Kohl na Alemanha e Schuler na Dinamarca, seguidos pelos governos de quase todos os países da Europa Ocidental (exceto Suécia e Áustria), sendo que estes governos eleitos eram considerados “de esquerda” ou, ao menos, “trabalhistas”. Estes acontecimentos nos países europeus levaram o nome de “onda de neoliberalização”, que na prática se caracterizava por taxas de juros elevadas, altíssimos níveis de desemprego, greves e os prometidos avanços antissindicais e cortes de gastos públicos em benefícios sociais, além de tardias medidas de privatização. Ademais, cabe lembrar que o Chile de Pinochet serviu como grande e pioneiro laboratório neoliberal da história contemporânea, em regime que se iniciou quase uma década antes do governo Thatcher.

Enquanto isso, nos Estados Unidos a maior preocupação neoliberal ainda era combater os possíveis avanços na área econômica e militar na União Soviética, por meio de uma corrida armamentista que gerou um grande déficit em suas contas públicas. Já no fim da década de 80, tanto governos autointitulados de direita quanto de esquerda já adotavam a agenda neoliberal em suas políticas públicas (ANDERSON, 1995). Com isso, esperava-se que, pela expansão

orgânica da agenda neoliberal em escala global, houvesse um resgate das altas taxas de crescimento estável, tais como as que existiam antes da crise dos anos 70.

Apesar de que de fato ocorreram em alguns países a deflação e o aumento nos lucros, empregos e salários, o objetivo principal destes países – o aumento das taxas de crescimento – não foi atingido. Isto porque o aumento nos lucros não ocasionou um aumento nos investimentos nestes países, de forma geral. A desregulamentação financeira, elemento crucial no programa neoliberal, acabou criando um contexto que favorecia mais a inversão especulativa do que produtiva, além da criação de empregos precários e sem direitos trabalhistas.

Já no início dos anos 90, com a queda da União Soviética, os países centrais do capitalismo entram em nova crise, com significativos aumentos nas suas dívidas públicas. Ao contrário do então esperado enfraquecimento das ideias neoliberais, estas ganharam ainda mais força nestes países. Uma das principais razões para este fato segundo Anderson (1995) é a clara vitória do capitalismo sobre o comunismo na URSS, que fortaleceu ideologicamente o sistema mesmo durante a crise, e que se consolidou numa nova onda de privatizações em escala global.

Assim, sob forte influência internacional, os países da América Latina foram cada vez mais aderindo às propostas neoliberais; no Brasil seguiu-se a mesma lógica. Como reflexo desta agenda neoliberal, tivemos aqui reduções nas políticas públicas sociais paralelamente ao aumento significativo da inflação e das privatizações.

É importante, contudo, lembrar que a agenda neoliberal não afetou as políticas públicas brasileiras apenas na esfera econômica – visto que o neoliberalismo tem influência global – o que estende a lógica do capital às mais variadas esferas da vida em sociedade. Portanto, o que estudamos a seguir refere-se à questão educacional dos reflexos da agenda neoliberal no Brasil, mais especificamente no que tange às políticas públicas recentes para o Ensino Médio brasileiro.

## **1.2 A educação e as políticas públicas da agenda neoliberal**

A agenda política e social neoliberal objetiva que o Estado tenha maior controle sobre o comportamento da sociedade e, especificamente, sobre o indivíduo. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), neste contexto a escola aparece como não apenas uma das partes componentes do poder exercido pelo governo, mas é até mesmo fundamental para o funcionamento do sistema neoliberal.

Ao contrário de pensar quais os motivos dos *problemas* educacionais no Brasil da atualidade, aqui entendemos a escola moderna como produtivamente articulada à ordem vigente, um local onde são aplicadas as novas tecnologias necessárias para formar o indivíduo,

e considerado ideal para a manutenção da sociedade neoliberal. Por isso, as recentes alterações nas políticas públicas brasileiras são o resultado de uma ferramenta de modelagem do indivíduo por parte do próprio Estado. O Estado tem, sob esta ótica, a obrigação de formar corpos dóceis, e o faz, inclusive, através da promoção de políticas públicas educacionais.

É claro que uma boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo marketing, pela indústria cultural etc. Mas outra parte é deixada ao próprio Estado. Desta maneira, tornou-se quase uma unanimidade considerar que as relações entre a economia e a sociedade – ou, mais especialmente, as relações entre os consumidores e as ofertas de bens e serviços – devem estar “informadas” também pelo Estado. Quando uso “informar” é porque não se trata nem de “tutelar”, nem de “regular”, nem de “controlar”, mas no máximo de “orientar”, de modo que os consumidores desenvolvam novas necessidades e maiores competências para fazerem as melhores escolhas no mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação viva por sua vez, é cada vez mais infinitesimal. Em outras palavras, o Estado passa a ser pensado como responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências. (VEIGA-NETO, 2000, p. 10)

Assim, para Veiga-Neto (2000), o principal objetivo da escolarização de massas atualmente seria o de moldar o aluno como sujeito-cliente, pronto para atuar e consumir na sociedade neoliberal. Este fenômeno aconteceria, segundo o autor, através do direcionamento dado pelas políticas públicas, que aparelham e disciplinam o aluno para agir enquanto tal sujeito. Estando, então, a cargo de fazer com que a escola de fato contribua na massificação da cultura de consumo necessária à lógica de produção neoliberal, o Estado busca na legislação nacional e nas orientações internacionais as mudanças necessárias às suas políticas públicas.

No caso da Base Nacional Comum Curricular (2017), seu texto informa que as alterações trazidas por ela têm como referência documentos que explicam a necessidade de mudança nos parâmetros curriculares brasileiros. Sobre isto, Laval (2019) afirma que

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, e utiliza em geral várias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais [...] contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica (p. 19)

Ainda segundo Laval (2019), no neoliberalismo os objetivos republicanos de formação do cidadão crítico, trabalhador e apto à vida em sociedade são substituídos por objetivos que priorizam a promoção de valores como a eficiência e a rápida inserção profissional do aluno no



mercado de trabalho. São justamente estes valores que vamos encontrar nos documentos internacionais aqui analisados.

## **2 – A perspectiva educacional nos documentos analisados**

### **2.1 Apresentação dos documentos analisados**

Conforme apontado anteriormente, analisamos duas fontes relacionadas às políticas ou propostas educacionais da ONU e do GBM. São eles o relatório “Educação 2030” (ONU, 2015) e o relatório “Um ajuste justo” (BANCO MUNDIAL, 2017). Para melhor compreendermos as análises de cada um deles, faz-se importante uma prévia apresentação de tais documentos.

O documento Educação 2030 foi produzido pela ONU em 2015, juntamente com outras agências internacionais durante o Fórum Mundial de Educação realizado em Incheon, na Coreia do Sul. O Fórum contou com mais de 1600 participantes de 160 países, representados por agentes do poder público, funcionários de organizações multilaterais, docentes, membros da sociedade civil, dos movimentos jovens e do setor privado. O objetivo central do documento seria o de estabelecer “[...] uma nova visão de educação para os próximos 15 anos” (ONU, 2015, p. 5).

A estrutura do documento se divide em Declaração de Incheon e Marco de Ação. A primeira parte conta com declarações e comprometimentos firmados durante o Fórum por seus participantes, deixando acordado as disposições dos países para que as metas estabelecidas sejam cumpridas. No Marco de Ação estão presentes as metas a serem atingidas até 2030 pelos países signatários, bem como estratégias de implementação e indicadores propostos para mensurar o progresso obtido quanto às metas. O documento visa promover o *desenvolvimento sustentável* através do cumprimento diversas metas relativas à educação.

O conceito de desenvolvimento sustentável é chave no documento, e data da década de 80, quando a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento criada pela ONU afirma em relatório ter como objetivo a proposição de estratégias ambientais a longo prazo para a obtenção de um *da sustentabilidade no crescimento econômico* por volta do ano 2000. O desenvolvimento sustentável vem sendo colocado como principal forma de articulação entre economia e meio ambiente desde a ECO-92, conferência realizada na cidade do Rio de Janeiro, que contou com a presença de chefes de estado de diversas nações.

Este conceito vem sendo transformado pela ONU desde então, especialmente com a ampliação de suas práticas para toda uma série de elementos programáticos, tal como a educação em geral e não somente aquela que envolve o meio ambiente. Este conceito, segundo Philippe Layaargues (1997, p. 4) tem como premissa básica a ideia de que “independente da

existência de atores sociais implicados na responsabilidade da degradação ambiental, a busca de soluções seria uma tarefa comum à toda a humanidade”. Em outras palavras, todos devem lutar para a preservação do meio ambiente, independentemente de sua parcela de “culpa” quanto à degradação ambiental. É entendido pela ONU que todos os países devem alcançar a *modernização* já real em países *desenvolvidos* para que o meio ambiente seja preservado.

O foco da agenda proposta volta-se para uma educação universal, inclusiva e com equidade, que venha a ser adotada tanto por países *em desenvolvimento* quanto países *já desenvolvidos* (segundo parâmetros da própria ONU), para, assim, atingir o desenvolvimento sustentável. Além disso, as metas do *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4* (ODS 4) (Anexo 1) abrangem todas as faixas etárias, desde crianças pequenas até a educação de jovens e adultos, trazendo uma “visão humanística do desenvolvimento” (ONU, 2015, p. 24). O texto do Educação 2030 adota uma visão salvacionista da educação:

A educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico. A educação é a forma mais poderosa de alcançar a igualdade de gênero [...]. A educação também é uma das formas mais potentes de melhorar a saúde de indivíduos [...]. Ela salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir doenças [...]. Além disso, a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência e também é um elemento essencial na proteção de crianças, jovens e adultos cujas vidas tenham sido devastadas por crises e conflitos, ao lhes oferecer ferramentas para reconstruir suas vidas e suas comunidades. (ONU, 2015, p. 27)

Segundo tal perspectiva, a partir do momento em que as pessoas têm acesso à educação de qualidade também têm, por consequência, acesso a empregos (ou melhores empregos) e, com isso, a qualidade de vida aumenta, melhorando também a vida de seus familiares e de sua comunidade. Seria, então, um processo cíclico onde a educação é a chave para a transformação econômica da sociedade. Através da educação ocorreria um processo social de elevação das condições de vida do indivíduo.

Esta visão reflete a posição do economista Amartya Sen<sup>1</sup> (2010), de que as liberdades sociais (incluindo o acesso à educação básica) facilitam a participação do indivíduo na economia e que tais liberdades são *constituintes* do desenvolvimento:

[...] frequentemente se pergunta se determinadas liberdades políticas ou sociais, como, por exemplo, a liberdade de participação ou dissensão política ou as oportunidades de receber educação básica, são ou não são “conducentes

---

<sup>1</sup> Amartya Sen é um professor indiano que atualmente leciona na Universidade de Cambridge. O autor considera que o desenvolvimento se dá por meio do processo de expansão das liberdades individuais, através de liberdade política para a segurança econômica, oportunidades sociais para facilitar a participação econômica e dispositivos econômicos para gerar riqueza pessoal (SEN, 2010).

de desenvolvimento”. À luz da visão mais fundamental de desenvolvimento como liberdade, esse modo de apresentar a questão tende a passar ao largo da importante concepção de que essas liberdades substantivas (ou seja, a liberdade de participação política ou a oportunidade de receber educação básica ou assistência médica) estão entre os *componentes constitutivos* do desenvolvimento. (2010, p. 18-19)

O economista afirma que as liberdades sociais (como o acesso à Educação Básica) são facilitadores da participação econômica do indivíduo, e que tal participação é benéfica à sociedade por conta da sua ligação direta com a promoção do desenvolvimento sustentável. O Educação 2030 (ONU, 2015) é marcado em todo seu texto com semelhante narrativa: educação para o trabalho qualificado, do trabalho qualificado para o desenvolvimento sustentável, e deste para qualidade de vida:

Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida as necessidades e as competências de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. (p. 26)

Já a segunda fonte analisada foi “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, redigido pelo Grupo Banco Mundial em 2017; mais especificamente a seção relativa aos gastos públicos com educação. Este relatório, produzido em sua maioria por economistas brasileiros e que eram representantes do Grupo Banco Mundial, teve como objetivo divulgar uma análise feita dos gastos públicos nacionais, comparando-os com gastos públicos de outros países.

A análise é baseada nas melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais. Com ela, queremos estimular que os debates considerem não apenas a alocação dos recursos públicos, mas também as premissas que devem nortear os gastos de forma a promover eficácia nos serviços prestados e igualdade social. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1)

O “ajuste” a ser implementado, conforme indica o documento, é relativo a uma adequação de gastos que ao mesmo tempo promova *o desenvolvimento sustentável*<sup>2</sup> e proteja os “pobres” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017 p. 1). O documento apresenta uma série de propostas para várias áreas da estrutura estatal brasileira. Sobre a educação brasileira, a análise é feita no capítulo intitulado “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”. O texto afirma que os problemas educacionais brasileiros poderiam ser resolvidos com menos gastos se adotássemos uma melhor alocação dos recursos disponíveis. Para os

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento sustentável aqui é o mesmo que apresentado no documento anterior. O GBM assume o conceito da ONU e o promove institucionalmente, seguindo as linhas de desenvolvimento humano e da educação como base para a sustentabilidade econômica, social, política e ambiental das nações.

analistas do GBM, “É possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio (*sic*), sem comprometer o nível atual dos serviços prestados.” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136)”. Ou seja, a solução apresentada é o arrocho das verbas disponíveis para as políticas educacionais, em torno de uma proposição de utilização eficiente do financiamento.

De fato, podemos entender que o “Ajuste” apresenta uma visão econômica e não pedagógica do sistema educacional (público) brasileiro. Nesse sentido, o professor Nelson Amaral, em relatório que analisa o documento produzido pelo Grupo Banco Mundial, assevera que as afirmações neste contidas são de teor “absolutamente economicista e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo” (2017, p. 1). Quando observado este documento, que está de certa forma em consonância com a Agenda 2030 da ONU, percebemos que há uma questão latente: como propor educação de qualidade sem que haja condições estruturais no Brasil para tanto, e que podem ser pioradas a partir das recomendações do GBM?

O documento argumenta que nos mais variados setores e, em especial, na educação, o governo brasileiro vem gastando muito e mal. O foco da análise deste grupo de trabalho é o orçamento federal. A proposta do Grupo Banco Mundial é a elaboração e a implementação de um novo plano fiscal; só assim é possível que se aumente a *eficiência* dos gastos públicos. Tal eficiência é necessária para se adequar os setores onde serão investidas porcentagens maiores ou menores do orçamento federal, sem o qual não será possível atingirmos a *sustentabilidade fiscal* no Brasil. Ainda segundo o GBM,

*O Brasil enfrenta uma crise de sustentabilidade fiscal causada por uma tendência estrutural de aumentar as despesas correntes. Embora o aumento das despesas correntes tenha se mantido constante ao longo das últimas décadas, sua insustentabilidade foi ocultada pelo aumento contínuo das receitas durante o período de boom econômico entre 2004 e 2010. Contudo, fora desse período, o aumento das despesas não foi acompanhado por um crescimento suficiente das receitas. (2017, p. 17, grifo do autor)*

O relatório, que está dividido em 9 partes, aponta também que os ajustes fiscais prévios realizados pelos governos federais brasileiros possuíam a tendência de prejudicar os mais pobres – fato que necessita ser alterado para que se alcance efetivamente a sustentabilidade fiscal pretendida.

E, precisamos lembrar, que logo após o golpe de 2016 houve a adesão, embora não abertamente declarada, do governo que assumiu o país ao planejamento dado pelo GBM. A estipulação de um teto de gastos para áreas sociais estratégicas, como saúde e educação, por um prazo de ao menos 20 anos, é representativa dessa tendência de arrocho das políticas. A

aprovação da BNCC logo após o teto de gastos apresenta esse indicativo: uma educação “melhorada”, assim como previsto pela ONU, mas com verbas estruturais diminuídas pelo teto de gastos, conforme a proposta do GBM.

## 2.2 O perfil do Ensino Médio brasileiro

Os documentos acima apresentados se propõem, em partes específicas, a discutir a formação dos alunos do Ensino Médio sob vários vieses. O Educação 2030 (ONU, 2015) se esforça em insistir na ênfase na formação do aluno como pessoa humana; apesar disso, seu texto é todo permeado pelo foco no aumento das capacidades cognitivas dos estudantes no que se refere às ciências exatas e tecnológicas, para atender às necessidades do mundo do trabalho. Algumas das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) propostas no Marco de Incheon são

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

[...]

4.b Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento. (ONU, 2015, p. 21)

Pode-se notar nas metas escolhidas uma clara inclinação a priorizar a formação tecnológica para a empregabilidade nesta área específica. Além disso, o documento também advoga que a educação a nível médio deve facilitar a transição entre a escola e o mercado de trabalho, inclusive se adaptando às rápidas mudanças deste:

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez [...] Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. (ONU, 2015, p. 26)

A ONU aponta também para o aspecto tecnológico. A tecnologia serviria como uma forma de promoção do saber, de difusão do conhecimento, e seu uso seria uma forma de superar carências e equilíbrio social. Para a ONU, avanços tecnológicos seriam favoráveis à eliminação

das desigualdades sociais e entre países, no quesito educação. Assim, resolvendo os desequilíbrios educacionais, por conseguinte teremos a solução dos demais problemas estruturais que são motivo de diferenças entre países, sociedades, comunidades e agrupamentos humanos.

Quanto à análise financeira promovida pelo Grupo Banco Mundial (2017), é notória a preocupação com a *eficiência* dos gastos com a educação pública e, em particular, com o Ensino Médio público brasileiro. Segundo o relatório, a principal mudança necessária aos anos finais do Ensino Básico diz respeito à qualidade e à quantidade de professores neste nível.

Conforme os dados apresentados por este documento, seria necessária uma redução no número de professores, juntamente com uma qualificação em massa para que o Ensino Médio brasileiro apresentasse melhores resultados. Para fundamentar tais argumentos, o Grupo apresenta uma série de dados e tabelas que contêm desde erros conceituais até dados que não coincidem com as fontes citadas (AMARAL, 2017). O Grupo Banco Mundial também mostra como solução para reduzir os gastos públicos brasileiros com educação a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Ainda assim, a BNCC, que se propõe a promover uma educação integral que abranja tanto a formação humana quanto a formação para o mercado de trabalho (BRASIL, 2017) tem em seu texto embasamento teórico orientado também pelos órgãos internacionais supracitados, de modo a dar lugar de destaque à formação técnica para o mercado de trabalho.

### **2.3 Aspectos econômicos e sociais dos documentos analisados**

Ao analisar o documento Educação 2030, notamos a presença de três principais metas que permeiam todo seu texto: igualdade de gênero, educação universal (para todas as faixas etárias e todos os contextos sociais) e equidade (ONU, 2015). Nessa perspectiva, é notável a tentativa da agência de tornar cada vez mais abstrato e geral o sujeito alvo de suas propostas. Percebe-se que a pessoa de quem trata o documento é retirada de seu contexto histórico, social e cultural por uma suposta “educação universal” que ignora as enormes disparidades sociais do mundo atual.

Tal visão abstrata do sujeito é estratégica no documento. Com isso, torna-se possível a proposição das mesmas metas a todos os sujeitos, independentemente de suas reais necessidades. Esta visão traz um aspecto neoliberal camuflado sob a ótica da equidade, com a finalidade de validar o apoio massivo da agência às áreas de alfabetização, matemática e tecnologias, negligenciando o ensino das humanidades.

Para a ONU, entende-se que a educação tem relação direta com a empregabilidade<sup>3</sup> do indivíduo, independente do contexto em que se insira. A regra seria que, passando pelo processo educacional básico, qualquer um poderia conseguir uma melhor participação econômica. Nota-se, também, a utilização do conceito de “desenvolvimento sustentável” como sinônimo de crescimento econômico. Outro aspecto importante é de que as propostas da ONU para a educação atual se baseiam na promoção da liberdade do indivíduo por meio de termos como “eficiência” e “eficácia” (ONU, 2015). Sobre isso, Amartya Sen afirma que

A liberdade é central ao processo de desenvolvimento por duas de razões:  
- *A razão avaliatória*: a avaliação do progresso tem de ser feita verificando-se primordialmente se houve aumento das liberdades das pessoas.  
- *A razão da eficácia*: a realização do desenvolvimento depende inteiramente da livre condição de agente das pessoas. (2010, p. 17, grifo do autor)

A avaliação, como elencado por Sen (2010), também está presente no documento da ONU, através do “monitoramento e medição” (ONU, 2015, p. 64) da qualidade, equidade e inclusão no meio educacional. Esses indicadores qualitativos propostos pela agência reforçam sua visão empresarial sobre a educação, a qual poderia ser medida em números comparáveis entre todos os países, ignorando as condições estruturais inerentes de cada um. Assim, ao mesmo tempo que as metas educacionais do Educação 2030 individualizam o sujeito de suas propostas ao destacá-lo do tecido social da qual faz parte, retiram-lhe a necessidade de uma formação efetiva para o pensamento crítico, numa tentativa de civilizar a ordem capitalista por trás dos objetivos do documento.

Esta postura de comparação entre indicadores de países com diferentes realidades também pode ser encontrada no relatório do Grupo Banco Mundial (2017) através da análise da eficiência e equidade da educação, em linhagem direta com as diretrizes estabelecidas por Sen (2010), já confirmada pelo título do capítulo do documento que se dedica exclusivamente aos gastos educacionais: “Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da Educação pública”.

O documento utiliza números, gráficos e tabelas para a conclusão de que “é possível economizar quase 1% do PIB por meio da melhoria da eficiência nos ensinos fundamental e médio (*sic*), sem comprometer o nível atual dos serviços prestados” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136). Para isto, o relatório apresenta como possíveis soluções: 1) o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes; e 2) expansão e compartilhamento de experiências positivas entre gestores das escolas públicas de diferentes estados e municípios.

---

<sup>3</sup> Termo neoliberal que tem como base o critério de que todos devem adquirir um “pacote básico” de informações por meio da educação escolar para que esta sirva como formação inicial à sua inserção no mercado de trabalho (LAVAL, 2004).

Porém, tais conclusões partem de um exame por vezes repleto de erros conceituais, inferências sem comprovação e conclusões absurdas, como pontua o professor Nelson Amaral (2017). Ao fazer análise do relatório, Amaral mostra quando, por exemplo, o documento do GBM afirma que “A ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vem aumentando” e que

Esta afirmação está suportada em uma análise que não considera nenhum outro componente da educação básica brasileira além do resultado do Pisa e os recursos financeiros aplicados nesse nível educacional. Não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc. É mais um *absurdo e irresponsabilidade* expressa em documento de tão grande repercussão na sociedade brasileira. (AMARAL, 2017, p. 11, grifo do autor)

Além disso, o relatório fala em “aumento drástico de gastos” que permaneceram no mesmo patamar, em possibilidade economia de “quase 50% dos recursos” sem comprovação alguma e usa o termo “receitas tributárias” de forma errônea. É dessa forma que se constrói o discurso apresentado pelo Grupo Banco Mundial: baseando-se em suposições, mentiras e falácias (AMARAL, 2017).

Diante destas análises dos documentos da ONU e do GBM propomos uma análise da BNCC, procurando demonstrar sua vinculação com essas diretrizes internacionais, de cunho desenvolvimentista, neoliberal e economicista.

### **3 As propostas das Organizações Internacionais e a BNCC**

Mesmo com toda problemática até então aqui discutida, são documentos como os emitidos pela ONU em “Educação 2030” (2015) e pelo Grupo Banco Mundial em “Um ajuste justo” (2017) que servem de referência ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)<sup>4</sup>. Assim, se faz necessário à nossa análise que retomemos brevemente o histórico do Ensino Médio brasileiro, em conjunto com a percepção de que cada alteração executada ao longo dos anos é reflexo direto das políticas públicas, ou seja, dos princípios prioritários de cada gestão governamental.

De fato, as principais alterações sofridas por este nível educativo desde sua gênese têm buscado adaptá-lo aos interesses das classes econômicas dominantes em cada época. Com isso, ao estudarmos o Ensino Médio ao longo do século XX podemos notar a clara divisão entre os

---

<sup>4</sup> Importante destacar que apesar da BNCC ter como base redação de 2017, houve mudanças significativas em seu teor no ano de 2018, quando o texto final foi oficializado (COLACIOS; LOCASTRE, 2020).



ensinos profissionalizante e propedêutico e a relação dessa divisão com a divisão social de classes: inicialmente disponível apenas para os herdeiros de famílias com posses, foi dando espaço à classe trabalhadora à medida que a mão de obra necessária carecia de operários mais capacitados (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Nascimento (2007, p.80), surge, juntamente com o crescimento urbano no país, a necessidade de “[...] dar padrões mínimos de comportamento social à população e, com a expansão da indústria, [pois cresce] a procura por mão-de-obra qualificada”. A BNCC, então, resgata o caráter dual do Ensino Médio: retoma a já superada separação legal entre o ensino preparatório para a universidade e o ensino preparatório para o mercado de trabalho.

Além de ser uma sugestão presente nos documentos internacionais que foram aqui analisados, a necessidade da reforma do Ensino Médio através da implementação de uma base comum a todo o país foi justificada pelo então senador Pedro Chaves (Republicanos), relator da medida provisória que originou a Lei 13.415/17, que regulamenta a BNCC. Segundo ele, “a mudança do ensino médio (*sic*) precisa começar o mais rápido possível, pois é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o *desenvolvimento sustentável* do país” (BRASIL, 2016, p.10, grifo nosso).

Desde então, já se nota a presença clara do discurso neoliberal em prol da educação para o desenvolvimento sustentável através do estímulo ao aprendizado de saberes necessários à formação cidadã e ao preparo para o mercado de trabalho, tão enfatizados nos referidos documentos da ONU e do Banco Mundial. O esforço é no sentido de que a escolarização de massa no Brasil, fundamental para o funcionamento do previsto na agenda neoliberal, siga cada vez mais à risca as orientações internacionais para o currículo educacional (VEIGA-NETO, 2000).

A BNCC é implementada procurando abordar todos os aspectos considerados falhos pelos especialistas envolvidos na formulação do documento. Contém, por exemplo, o objetivo de minimizar a alta taxa de evasão escolar no Ensino Médio, tal como já apontava o relatório do Banco Mundial (2017), porém levando em conta apenas duas justificativas, também presentes no “Um ajuste justo”: “a baixa qualidade do Ensino Médio no país [e] a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, em face de índices de abandono e reprovação” (FERRETTI, 2018, p. 26). Nesta proposta foram excluídos outros fatores influentes na taxa de evasão do Ensino Médio, como por exemplo a necessidade de que o jovem ingresse precocemente no mercado de trabalho, a infraestrutura escolar inadequada, problemas

familiares, problemas na relação entre docentes, gestores e alunos, conforme argumenta Ferretti:

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à instituição escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. (2018, p. 27)

Para atingir, então, o objetivo de reduzir as taxas de abandono escolar entre os alunos do Ensino Médio, a Base aposta apenas na flexibilização do currículo e no aumento para sete horas letivas diárias neste nível de ensino, sob o pretexto de que tais medidas seriam suficientes para torná-lo mais atrativo aos alunos. Assim, serão flexibilizados a quantidade de horas no dia escolar, a oferta do currículo em itinerários formativos e as diferenças socioculturais cabíveis a cada estado e região do país.

Um dos possíveis efeitos desta flexibilização é a especialização precoce do aluno, que escolherá uma área do conhecimento<sup>5</sup> para focar seus estudos ainda antes do término do Ensino Básico. Além disso, a BNCC dá abertura para que escolas de regiões mais pobres acabem por focar mais no itinerário formativo profissionalizante, dado que é comum que nestas escolas a seja maior a necessidade do ingresso precoce no mercado de trabalho, enquanto escolas privadas devem buscar oferecer todos os cinco itinerários a fim de atrair um maior número de clientes (COLACIOS; LOCASTRE, 2020).

Esta flexibilização de currículo também contribui em grande parte para aumentar a *sensação* de liberdade individual entre os alunos do Ensino Médio, uma vez que poderão agora “escolher” o que estudar em boa parte de sua carga horária. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), esta maximização das liberdades individuais promovida por entidades não governamentais como a ONU, o Grupo Banco Mundial e setores organizados da iniciativa privada, é essencial para a manutenção da lógica neoliberal. Apesar disso, essa transferência de responsabilidade curricular para o aluno tem potencial de acabar por favorecer o aumento das desigualdades já existentes, ao invés de eliminá-las.

[...] A flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar,

---

<sup>5</sup> Os itinerários possíveis de serem ofertados pelas escolas são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas; e formação técnica e profissional.

reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. (FERRETTI, 2018, p. 33)

A Base, que passa atualmente pela fase de implementação em todo o território nacional, é “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). Ela oferece as competências gerais da Educação Básica e possui os componentes curriculares de cada uma de suas etapas.

Atualmente podemos verificar a existência de vários estudos a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SILVA, 2018; AZEVEDO; DAMASCENO, 2017; COLACIOS; LOCASTRE, 2020). São pesquisas comumente relacionadas às diretrizes curriculares, às temáticas por elas abordadas ou dos métodos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, não foram encontradas pesquisas direcionadas à percepção dos agentes da educação. Esta ausência de respaldo entre os profissionais da educação contribui para que a Lei do Novo Ensino Médio (LNEM) ignore particularidades importantes das escolas, vistas como números e custos aos olhos dos gestores-administradores responsáveis pela Lei<sup>6</sup>.

A Lei supostamente se apoia em uma versão restrita de currículo, que leva em consideração apenas a matriz curricular, mas não as questões internas e externas das escolas que interferem, de modo significativo, na conclusão do Ensino Básico, especialmente em relação aos jovens integrantes dos períodos noturnos e regiões periféricas. (COLACIOS; LOCASTRE, 2020, p. 4)

As principais alterações propostas pela BNCC incluem o aumento da carga horária mínima anual e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa como primeira opção de língua estrangeira moderna, além da reorganização dos conteúdos de forma a dissolver disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia entre projetos interdisciplinares em outras matérias. Além disso, as únicas disciplinas obrigatórias durante toda a formação do aluno no

---

<sup>6</sup> O ministro da educação que assina a Lei do Novo Ensino Médio é o ex-deputado José Mendonça Bezerra Filho (Democratas). Mendonça possui formação na área da administração de empresas, além de ter cursado Gestão Pública na Harvard *Business School*. O perfil profissional voltado aos negócios (e não à Educação) também é encontrado entre os integrantes da equipe do Grupo Banco Mundial responsável pela elaboração do tópico sobre educação em “Um Ajuste Justo”, Pedro Olinto (CEO Economist), Andre Loureiro (doutor em economia) e Vivian de Fátima Amorim (doutoranda em Economia).

Ensino Médio são Matemática e Língua Portuguesa. Sobre isso, Colacios e Locastre (2020) afirmam que

No que tange à base curricular do Ensino Médio, as 13 disciplinas anteriores estarão agrupadas em áreas de conhecimentos, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os únicos componentes curriculares que constam na Base como obrigatórios aos três anos da formação são Língua Portuguesa e Matemática. A justificativa para essa escolha seria a de que mencionados componentes são cruciais para a compreensão dos demais. (p. 4)

Neste novo modelo, o acesso aos conteúdos se encontra ainda mais fragmentado. A partir desta mudança, é possível notar a forma como a BNCC prioriza os mesmos conteúdos cobrados pelos órgãos internacionais através de documentos normativos e avaliações globais de desempenho, como Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa).

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa. (FERRETTI, 2018, p. 29)

Sobre isto, o sociólogo Christian Laval (2004) afirma que organizações internacionais como o Banco Mundial contribuem para o processo de *empresarização* da educação pública através de avaliações e comparações que buscam equiparar a escola a uma empresa comum, cujo maior intuito é a geração do lucro. Esta empresarização faz com que o ensino público dos Estados que adotaram a agenda neoliberal se empenhe cada vez mais formar indivíduos capazes de servir ao mecanismo de crescente acúmulo de capital em detrimento de quaisquer outras formações de cunho crítico e social. Ao nível escolar, a empresarização está intimamente ligada ao cumprimento de normativas baseadas em documentos internacionais, os quais visam a redução de gastos públicos com a educação, a abertura do currículo escolar para a formação profissional e a mensuração do sucesso educacional pautada por números desvinculados da realidade das escolas.

Além disso, a BNCC subdivide o currículo do Ensino Médio em *itinerários formativos*, ênfases a serem seguidas pelos alunos. São cinco os itinerários disponíveis: quatro relacionados às grandes áreas do saber e um relacionado à formação técnica para o mercado de trabalho. Nesta última, chama a atenção também o fato de que é dispensada a necessidade do curso de

licenciatura para os docentes de tal itinerário, sendo necessário apenas *notório saber* para lecionar nesta modalidade.

A Base possui uma visão de educação semelhante à dos documentos das OIs supracitados: segundo ela, é necessário que todos tenham acesso à educação de qualidade seguindo parâmetros das agências internacionais para que possam ter uma melhor qualidade de vida, através de seu enquadramento em empregos (ou melhores empregos).

A BNCC traz em seus marcos legais e documentos que a embasam diversos documentos de agências internacionais que perpetuam a agenda neoliberal, como os analisados no item 2 deste artigo. Essa proposta vem sendo incorporada nas políticas públicas através desta agenda neoliberal com o apoio de grandes empresários, como aqueles ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (FERRETTI, 2018). É através desta junção de forças e interesses que a empresarização da escola vem sendo imposta pelo Estado à educação brasileira, em especial à educação da rede pública.

Assim, os movimentos reformativos que vêm sendo feitos na educação pública brasileira apontam gradualmente para um caminho em que a iniciativa privada vai cada vez mais ditando as regras do ensino público, com a conivência estatal se camuflando dentre as diretrizes encorajadas pelas OIs.

### **Considerações finais**

Diante do estudo feito neste artigo, podemos compreender que, de fato, as recentes propostas da ONU e do GBM para a educação mundial encontram reflexos no texto da BNCC. O efeito destes reflexos vai de encontro com a empresarização da escola, componente fundamental da agenda neoliberal para a educação. Como consequência disso, o Ensino Médio brasileiro seguirá cada vez mais, conforme for acontecendo a implementação da BNCC nas escolas, a tendência de voltar os alunos provenientes das famílias da classe trabalhadora para a formação que visa a empregabilidade, enquanto os filhos das famílias ricas são preparados para o ingresso na universidade.

Neste cenário, é necessário que as pesquisas na área das políticas públicas educacionais para este nível de ensino se aprofundem cada vez mais na análise desta relação entre o neoliberalismo e o ensino público brasileiro, com o intuito de fomentar as discussões sobre o tema e talvez propor mudanças práticas que *realmente* visem a formação do cidadão crítico e autossuficiente independentemente da classe econômica deste. Em especial, a ligação real entre

as intenções das OIs, as políticas públicas e o setor privado são de fundamental análise para que possamos nos aprofundar no debate proposto aqui.

## Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Goiânia, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>2017. Acesso em: 15 fev. 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Questões de Teoria e de Método. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 5., 2005, Bauru. Atas do V ENPEC. Bauru: 2005. v. 1, p. 1 - 12.

BANCO MUNDIAL. Who we are. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2018.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, *on line*.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Galeria de Ministros. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-jose-mendonca-bezerra-filho>. Acesso em: 22 já. 2021.

COLACIOS, R.D.; LOCASTRE, A.V. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.25, e204589, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4589>. Acesso em 13 mar. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MUNDIAL, Banco. Relatório do Desenvolvimento Mundial: Aprendizagem: para realizar a promessa da educação. Washington, D.C: Banco Mundial, 2017. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

MUNDIAL, Grupo Banco. Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, D.C: Grupo Banco Mundial, 2017.

NASCIMENTO, M. N. **Ensino Médio no Brasil**: determinações históricas. Publicatio UEPG: Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-87, jun. 2007. Semestral.

Organização das Nações Unidas (ONU). Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 20 out. 2020.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

Organização das Nações Unidas (ONU). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Incheon, 2015. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. Cap. 2. p. 65-86.

UNESCO. UNESCO in brief: Mission and Mandate. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Acesso em: 06 fev. 2021.

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

XAVIER, A. I. et al. **A Organização das Nações Unidas**. Coimbra: Publicações Humanas, 2007.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

Estas são as metas da Agenda 2030 da ONU (2015) referentes ao ODS 4, relativas a Educação e Equidade:

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

4.b Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário



4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes