

## **O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?**

Gilberto Nogara Junior<sup>1</sup>

Adriana D'Agostini<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo trata do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em seu alinhamento com as orientações do Banco Mundial. Nossa investigação fundamentou-se na análise dos documentos orientadores do ProEMI (2009 a 2014) e do documento do Banco Mundial intitulado *Estratégias para a Educação 2010–2020*. A partir deste estudo chegamos a duas conclusões: a) O ProEMI insere-se no contexto das políticas do Banco Mundial e contribui para a formação de um trabalhador de novo tipo; b) a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é a continuação de práticas que já vinham sendo implementadas via adesão de programas como o ProEMI.

Palavras-chave: Ensino médio; Banco Mundial; Trabalho e Educação.

## **THE PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) IN THE CONTEXT OF THE WORLD BANK (WB) POLICIES: training of new type of workers?**

### **Abstract**

This article is about the alignment of the Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) with the guidelines of the World Bank. Our investigation was based on analysis of the guidance documents of ProEMI (2009 to 2014) and the World Bank document entitled *strategies for Education 2010-2020*. from this study we reached two conclusions: a) The ProEMI context of the policies of the World Bank contributes to formation of a new type of worker; b) the reform of high school (Law nº 13.415/2017) is a continuation of practices already being implemented via accession programmes such as ProEMI.

Keywords: High school; World Bank; Work and Education.

---

<sup>1</sup>Gilberto Nogara Junior. Doutorando em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Membro do Núcleo Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC. [gilrassico@gmail.com](mailto:gilrassico@gmail.com).

<sup>2</sup>Adriana D'Agostini. Prof. Dra. do Departamento de Estudos Especializados em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – EED/CED/UFSC. Membro do Núcleo Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC. [d.agostini@ufsc.br](mailto:d.agostini@ufsc.br).

## Introdução

A influência dos organismos multilaterais na educação brasileira não é novidade, notadamente as relações entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial (BM). No campo educacional, as orientações emanadas pelo BM ao Brasil até meados dos anos de 1990 focalizavam o ensino fundamental, prioritariamente seus quatro primeiros anos. Contudo, a partir do final dos anos de 1990 e início do século XXI o Ensino Médio também passa a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo governo brasileiro. No Brasil, o Ensino Médio passa a receber maior atenção após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sendo que dois anos após sua promulgação são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), sob o pressuposto da necessidade de esta etapa da Educação Básica ser capaz de preparar para a vida, enfatizando um currículo flexível que visava ao desenvolvimento de “competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Outro documento de suma importância para o Ensino Médio entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000<sup>3</sup> foi o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Um dos pressupostos do PNE (2001-2010) foi a luta pela superação do subdesenvolvimento<sup>4</sup>, tendo como carro chefe a “expansão do Ensino Médio, [pois este] pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e qualificação profissional” (BRASIL, 2001, p. 27). Nas diretrizes do PNE, tem-se que o Ensino Médio deveria possibilitar a

---

<sup>3</sup> A partir da segunda Cúpula das Américas realizado em Santiago – Chile, 1998, a questão envolvendo o Ensino Médio e sua expansão, atribuindo à educação papel chave para o progresso passou a embasar uma série de documentos voltados às políticas públicas educacionais brasileiras, por exemplo, o PNE 2001-2010.

<sup>4</sup> Terminologia utilizada no documento do PNE 2001-2010.

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

Neste mesmo intervalo de tempo, o Banco Mundial, por meio de documentos como o *Country Assistance Strategy* (CAS, 2002) e *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (WORLD BANK, 2010), traça para o Ensino Médio algumas diretrizes que sinalizam regularidades entre as suas postulações e aquelas presentes nos documentos do Brasil, quais sejam: melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de Ensino Médio de classe mundial e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica – e tirar proveito do “laboratório de ação educacional” brasileiro (WORLD BANK, 2010, p. 7). Segundo os documentos referidos,

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

Nas seções seguintes buscaremos demonstrar como as prescrições advindas do Banco Mundial vão sendo assumidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>5</sup>.

### **As inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas: a internalização dos valores suicidas da sociedade das mercadorias<sup>6</sup> e sua tentacularização na educação brasileira**

A formação e o perfil profissional propalados via organismos multilaterais, meios de comunicação de massa e, principalmente, nos documentos das políticas educacionais estão enraizados no processo de reestruturação produtiva do capital. Assim, para compreender a relação trabalho e educação na atualidade é preciso depreender o processo de reestruturação produtiva do capital.

A relação trabalho e educação assume a partir do processo de reestruturação produtiva uma nova dinâmica, marcada, sobretudo, pela ideia de flexibilização. As mudanças mais significativas no campo da produção estão relacionadas às inovações tecnológicas, organizacionais e sociometabólicas

---

<sup>5</sup> O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Integrando uma das 30 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em abril de 2007 no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Dentre os objetivos expressos no ProEMI destaca-se o apoio e o fortalecimento de: propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2009a).

<sup>6</sup> A taxa de utilização decrescente ou a lei tendencial da taxa decrescente do valor-de-uso das mercadorias é, segundo István Mészáros (MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, 133p.), a tendência de uma mercadoria ter seu tempo de vida útil reduzido ao máximo, de modo que possa acelerar a circulação das mercadorias e, conseqüentemente, a sua produção. Neste sentido – do ponto de vista dos recursos naturais e da lógica de acumulação – trata-se de uma lógica suicida, destrutiva e insustentável. Neste contexto, o capital – e neste caso específico, sua íntima relação com o Estado por meio das políticas públicas e programas educacionais – redobra os esforços no sentido de fazer as pessoas internalizarem estes valores. Demonstrar este processo é um dos esforços deste artigo.

(ALVES, 2012). De maneira geral, estas inovações aumentam a produção de capital, seja pela implementação de novas tecnologias que comprimem o trabalho necessário e aumentam o trabalho excedente, seja pela tentativa de captura da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2012), seja pelos esforços contínuos em usar todas as suas capacidades físicas e mentais.

Uma das funções mais importantes das inovações sociometabólicas envolve também a constante tentativa de internalização dos valores do capital (MÉSZÁROS, 2008). Uma das funções mais importantes das inovações sociometabólicas envolve também a constante tentativa de internalização dos valores do capital (MÉSZÁROS, 2008). Assim como Gramsci (1978) afirmava que a hegemonia nasce na fábrica e Alves (2012) salienta que as inovações que dão certo em determinados setores se universalizam, não é de se estranhar que sejam justamente as inovações sociometabólicas – principalmente no plano discursivo – as que atuam no sentido de imputar aos jovens em processo de escolarização a adoção de uma nova cultura de apassivamento e de uma visão de mundo anistórica, que, conjugada à "agenda do respeito"[1], atua por meio de um "apelo direto e retórico à consciência dos indivíduos, postulando, em vão, o adequado respeito pelos valores da cidadania democrática" (MÉSZÁROS, 2008, p. 93).

Já que a hegemonia nasce na fábrica e a disseminação deste ideário ocorre por meio do "treinamento em empresas, políticas governamentais, currículos escolares e aparatos midiáticos da indústria cultural [...]" (ALVES, 2012, p. 91), é importante observar como o Estado, por meio das políticas educacionais, ao privilegiar determinados programas para determinados níveis de ensino, age em consonância aos preceitos preestabelecidos pelo capital no campo econômico.

Neste sentido, as políticas públicas voltadas à educação, bem como os programas educacionais, são um importante meio de tentacularização<sup>7</sup> de concepções de mundo e de valores alienantes, uma vez que, segundo Mészáros (2008), para exercer as funções sociometabólicas de ampla reprodução, o capital deve operar uma subversão fetichista do real estado das coisas.

### **Alguns elementos fundamentais para compreender o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial**

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

No documento *Estratégias para a Educação 2010 – 2020* fica evidente que o mundo está em crise e, na perspectiva do BM, a solução encontra-se na educação. Para o Banco, a crise do mundo não tem nome, origem, muito menos história. E, segundo o que se depreende do referido documento, não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação. Diante da “crise”, a estratégia do BM

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

---

<sup>7</sup> Refere-se as múltiplas frentes, ações, políticas que agem em conjunto para atingir determinados fins e formas de desenvolvimento do país e de expansão capitalista. O BM é um dos agentes responsáveis e promotores desta tentacularização e as políticas para o Ensino Médio no Brasil são um destes tentáculos.

A solução para a “crise” encontra-se – na perspectiva do BM – na educação, uma vez que, diante da incontornável necessidade expansiva do capital, todas as esferas da vida social devem submeter-se a este processo. Com isso, torna-se necessário um Estado que garanta o par governabilidade-segurança (LEHER, 1999). A plena realização dos investimentos necessita de um ambiente estável, com um sistema jurídico estabelecido, com a força de trabalho provida das habilidades e competências necessárias, e para isso também a educação terá papel de destaque. No discurso do BM e do Estado, é preciso combater a pobreza para aumentar a acumulação de riquezas e a a garantir o retorno dos investimentos realizados – e novamente a tarefa de a formação dos valores e das qualificações necessárias recai sobre a educação, que aparece nestes documentos como panaceia para a pobreza.

O Banco Mundial utiliza-se da categoria ciência para justificar a centralidade da educação para a superação da crise. Não faltam passagens onde “amplos consensos apoiados por resultados de pesquisa [...] comprovam as evidências da educação como fator responsável por facilitar o crescimento econômico” (WORLD BANK, 2011, p.1). Parte destas constatações é resultado de *influentes estudos*, que chegaram a resultados onde o que importa não é o tempo que os estudantes passam nas escolas, mas sim o que nelas aprendem. A régua para medir esta aprendizagem encontra-se nas avaliações estandardizadas, nacionais e internacionais (WORLD BANK, 2011). As aprendizagens, ao serem avaliadas, principalmente no tocante à alfabetização e à matemática, estão associadas “com o crescimento de 2% do PIB anual per capita” (HANUSHEK e WOESMANN, 2008 apud WORLD BANK, 2011, p. 2).

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

3). Frente a este contexto de *crise* o Banco Mundial propõe que “a melhor proteção que um governo pode oferecer é a educação, o que torna mais fácil a aquisição de novas habilidades [...] tornando mais fácil encontrar novos empregos” (WORLD BANK, 2011, p. 01), reforçando a noção da empregabilidade<sup>8</sup>. Segundo o BM é por meio da educação que as pessoas aumentam a capacidade de tomar decisões informadas, sustentar a vida, adotar novas tecnologias, ser melhores pais, lidar com choques econômicos, ser cidadãos responsáveis, administradores eficazes do meio ambiente, de lidar com oscilações de renda e de explorar novas oportunidades (WORLD BANK, 2011). A questão que é necessário ressaltar é que todas estas capacidades e habilidades estão compreendidas dentro da concepção de educação emanada pelo Banco, que claramente se circunscreve às garantias de reprodução do sistema sociometabólico do capital, impondo-lhes um conteúdo reacionário.

Mészáros (2008) nos alerta sobre o processo de doutrinação permanente do capital que tem “como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 82). Precisa, apenas, de uma regulação mais exata em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do pouco a pouco. Alves

---

<sup>8</sup> Segundo Oliveira (2008) “[...] O conceito de ‘empregabilidade’ surge [...] como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Ao se responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho. Sob a ótica da ‘empregabilidade’, a necessidade de os indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente. [...] O conceito de ‘empregabilidade’ encaixa-se perfeitamente nesse movimento, uma vez que retoma com um novo formato explicações que desarticulam a existência da pobreza, da marginalidade e da desigualdade social ao que está estabelecido no plano das relações econômicas capitalistas. Estes fenômenos são tidos como consequências de um movimento produzido pelas próprias pessoas visando à satisfação de seus interesses. O conceito de ‘empregabilidade’ esvazia a ideia de um movimento integrador e de responsabilidade coletiva. Não à toa sua assunção evidenciar-se num momento no qual se torna mais evidente a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, bem como a minimização de sua atuação como regulador das relações entre capital e trabalho.” (OLIVEIRA, 2008, p. 197-202).



(2012) contribui com a ideia de inovações sociometabólicas que visam à captura da subjetividade do trabalhador. É por meio de uma concepção de mundo reformista e anistórica que a educação assume – na concepção do Banco presente na documentação – o papel de redentora da humanidade, ocultando as raízes da crise e, ao mesmo tempo, atuando como um elemento chave a favor da internalização dos valores suicidas do capital.

O processo de doutrinação permanente e a necessidade expansiva do capital encontra na definição de “Sistema Educacional Ampliado” do Banco Mundial um importante elemento para pensarmos o alinhamento das políticas educacionais brasileiras e a sua mercantilização de novo tipo<sup>9</sup>. A nova Estratégia redefine o termo sistema educacional:

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

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

[...] gama completa de oportunidades formais e não formais de aprendizagem disponíveis para crianças, jovens e adultos em um determinado país, se eles são fornecidos e/ou financiados por entidades estatais ou não estatais. Este último grupo pode ser indivíduos privados, empresas privadas, organizações comunitárias ou organizações religiosas, entre outros. Um sistema de ensino, portanto, abrange escolas primárias e secundárias, instituições de ensino superior, institutos de formação e outros privados e programas não-formais de

---

<sup>9</sup> Haja vista o crescente repasse de recursos públicos às instituições privadas, referendados, inclusive, na Meta 12 do PNE (2014-2024) via ProUni (Programa Universidade para Todos), bem como as parcerias estabelecidas com o Sistema S, no Pronatec, o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador.

aprendizagem, juntamente com seus professores (por exemplo, professores, treinadores e professores universitários), o pessoal não acadêmico e administradores. (WORLD BANK, 2011, p. 12).

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

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

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

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

Na medida em que o BM disponha de uma base de dados em âmbito mundial, duas questões emergem: a primeira está intrinsecamente relacionada com a divisão internacional do trabalho, pois, ao identificar as habilidades e competências alinhadas aos aspectos políticos e econômicos de determinados

países, o capital terá um leque de escolhas “seguras” para realizar determinados investimentos – o par segurança-governabilidade (LEHER, 1999) – com base no agrupamento dos países em três blocos,

[...] sejam eles países com situações de fragilidade, países de baixa renda, ou países de renda média. Países em todos os três grupos compartilham muitos desafios comuns (bem como as ambições e metas) que são mais bem abordados através de um conjunto de prioridades transversais para o trabalho do Banco, tais como o aumento da eficiência e eficácia da utilização dos recursos, melhorando a transparência e prestação de contas nos sistemas de ensino, e promover investimentos em oportunidades de aprendizagem de alta qualidade. (WORLD BANK, 2011, p. 29).

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

No que toca à educação de nível médio, o BM recomenda que “para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho é preciso orientar o conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local” (WORLD BANK, 2010, p.7). O ProEMI também envereda pelo caminho vocacional quando estabelece no Plano de Metas, tópico 5, denominado *Desenvolvimento da participação Juvenil e Apoio ao Estudante Adolescente e Jovem*, a promoção de apoio “técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para implantação/implementação de sistema de orientação vocacional e de carreira profissional” (BRASIL, 2009a, p. 26).

A ideia de vocação é a maneira pela qual se busca a naturalização, o “confinamento das pessoas envolvidas em funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75). Na medida em que determinados países confinar-se-ão segundo seus

aspectos políticos e econômicos, os países capitalistas centrais mais avançados científica e tecnologicamente, “naturalmente” terão a vocação para o desenvolvimento e a comercialização das novas tecnologias, enquanto outros países, como o Brasil, por exemplo, terão “naturalmente” a vocação para a exportação de *commodities*, ou seja, mercadorias com baixo valor agregado.

O Banco Mundial se dispõe a auxiliar os países na definição de uma “estrutura para a coleta de dados, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de resultados da monitorização e avaliação para elevar a eficácia dos investimentos nacionais e internacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 32), por meio da implementação de tecnologias nos sistemas educacionais. A questão envolvendo as tecnologias é de suma importância para compreendermos a concepção de mundo do BM. No documento em análise, a tecnologia é descrita – assim como a ciência – como algo neutro, desprovida de uma racionalidade política e apresentada apenas pelo ponto de vista de uma suposta racionalidade técnica.

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

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

os de outros países. No entanto, se a relevância de um sistema educacional para o mundo do trabalho deve ser avaliada com precisão, as medidas atuais de aprendizagem precisarão se expandir para além das competências básicas; em particular as habilidades importantes, **tais como resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação**, ainda estão notavelmente ausentes nas avaliações internacionais (WORLD BANK, 2011, p. 17 – *Grifos nossos*).

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

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

Almeja-se, na concepção de mundo presente nas *Estratégias 2010-2020*, a consolidação de conhecimentos básicos e competências aprendidas na escola, de modo a “equipar esses jovens com habilidades adicionais técnica ou profissional que promovam o emprego e empreendedorismo” (WORLD BANK, 2011, p.10). Ou seja, para além das competências necessárias ao desenvolvimento do trabalho simples, busca-se a internalização dos valores do sociometabolismo da barbárie<sup>10</sup>, tanto via ideia de adaptação, de viver com oscilações de renda, lidar com choques econômicos e preparar-se para um

---

<sup>10</sup> Segundo ALVES (2004, p. 31) a “[...] barbárie possui uma dimensão sistêmica, constituindo uma nova etapa de desenvolvimento do capital em sua forma tardia (a barbárie como modo de produção é uma sugestão curiosa levantada por István Mészáros em seu livro *Século XXI – Socialismo ou Barbárie?*). Ora, a nova configuração societal do capitalismo moderno, que surge a partir da crise da globalização, exige investigações sociológicas capazes de apreender como a barbárie se manifesta, não apenas em sua dimensão sócio-política propriamente dita, mas em sua dimensão psico-cultural [...]”

mundo cada vez com menos empregos formais e estabilizados (WORLD BANK, 2011).

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

### **A materialização das recomendações das políticas do Banco Mundial no Programa Ensino Médio Inovador: o amalgamento teórico-conceitual e as auras positivas universais como estratégias presentes no ProEMI para legitimar a ideia de Sistema Educacional Ampliado**

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2009 trouxe conceitos, categorias e ideias que pareciam indicar a absorção de bandeiras históricas da classe trabalhadora e sua luta em prol de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. De fato, estes conceitos, categorias e ideias, foram absorvidos pelo documento de uma maneira ressignificada. Junta-se a isso uma série de categorias e ideias liberais que, em seu âmago, são teoricamente – e praticamente – incompatíveis com uma série de categorias do campo da classe trabalhadora. Essa é uma das estratégias observadas nos documentos das políticas e programas educacionais brasileiros, ou seja, trata-se de uma artimanha que visa aglutinar – por meio de conceitos, categorias e ideias – o maior campo teórico conceitual possível, de modo a aparentar que todas as demandas são atendidas.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> No documento orientador de 2014 junto a estas categorias aparecem “os direitos humanos como princípio norteador; e, a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL

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

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

Na medida em que os documentos abraçam todas as demandas, reunindo-as por meio de ideias que elidem as categorias luta de classes, exploração, expropriação, etc., anunciando o prelúdio de um admirável mundo novo, a ideia de parcerias público-privado é legitimada. Um dos critérios para as escolas aderirem ao ProEMI é a “capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços

---

2014, p. 07). Tanto os direitos humanos, quanto a ideia de sustentabilidade socioambiental configuram-se como auras positivas universais e estão em consonância com as recomendações presentes nas Estratégias para a Educação 2010-2020 (WORLD BANK, 2011).

educativos e de aperfeiçoamento dos docentes” (BRASIL, 2014, p. 19). E é justamente por meio destas parcerias que os documentos orientadores postulam a receita para alcançar uma educação de qualidade, ou seja, investindo na formação continuada dos professores e realizando o redesenho curricular via parcerias público-privadas.

Segundo os documentos, o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político – parte esta anunciada como cumprida pelo Estado, principalmente com o repasse de verba direto à escola – e da competência técnica dos professores (BRASIL, 2009a). Esta *competência* – ou aperfeiçoamento profissional dos docentes – pode ser alcançada via “contratação de serviços de consultoria de instituições de ensino superior” (BRASIL, 2011, p. 20)<sup>12</sup>. O Estado, conforme anunciado em linhas anteriores, pretensamente cumpre seu compromisso político com a sociedade destinando às escolas os recursos para serem utilizados “autonomamente”, em busca de satisfazer as exigências da sociedade contemporânea ou os anseios e expectativas dos jovens. O reverso da moeda é que imputa às escolas e aos professores a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, uma vez que, “dadas as condições” para a promoção da competência técnica – principalmente via contratação de serviços de consultoria e formação continuada – torna-se obrigação alcançar determinados índices em avaliações estandardizadas, como o ENEM e nas avaliações de larga escala como o IDEB.

Para a efetivação do redesenho curricular, o documento orientador de 2014 salienta a importância em articular o ProEMI “com outros programas, ações e parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas.” (BRASIL, 2014, p. 14), dentre os quais constam o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Mais

---

<sup>12</sup> Consta nos itens financiáveis do ProEMI.



Educação. Além disso, a articulação com outras instituições no campo curricular deve possibilitar a “gestão compartilhada, a ampliação dos territórios educacionais e a dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região” (BRASIL, 2011, p.12; 2013, p.28; 2014, p.20).

Sob a ideia da dinamização dos ambientes socioculturais no entorno escolar via ampliação dos territórios educativos e da gestão compartilhada oculta-se a ideia de Sistema Educacional Ampliado. Segundo o documento da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado *Tendências para a educação integral* (2011), o incentivo para a ampliação dos espaços educativos e do estabelecimento de parcerias

[...] público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL - CENPEC, 2011, p. 35).

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

### **O redesenho curricular e a circularidade truncadora de horizontes: a ênfase na aprendizagem e na flexibilidade**

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

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

A questão curricular – em que pese a mudança terminológica de reestruturação (BRASIL 2009a; 2011) para redesenho curricular (BRASIL 2013; 2014) – continua a fundamentar-se nas categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura<sup>13</sup>. Contudo, um tom mais crítico, com categorias, conceitos e ideias próximos ao campo marxista vão diluindo-se do documento orientador de 2009 até o mais recente documento lançado em 2014.

---

<sup>13</sup> Estes são os quatro eixos norteadores do ProEMI.

CONCEITOS E CATEGORIAS	ProEMI, 2009a	ProEMI, 2009b	ProEMI, 2011	ProEMI, 2013	ProEMI, 2014
DUALISMO ESTRUTURAL	✓	✓	✓		
IDENTIDADE UNITÁRIA	✓				
DIALÉTICA	✓				
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	✓	✓		✓	✓
COMPREENDER O TRABALHO EM SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA	✓				
TRABALHO MANUAL E INTELLECTUAL	✓				
DESIGUALDADE	✓	✓			
EMANCIPAÇÃO	✓				
MEDIAÇÕES DE 1ª e 2ª ORDEM	✓				
NOÇÃO DE HISTORICIDADE	✓	✓			
RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO	✓	✓*			
DIVERSIDADE	✓	✓	✓	✓	✓
PLURALIDADE				✓	✓
MULTIPLICIDADE				✓	✓
IDENTIDADE	✓	✓	✓	✓	✓
SUSTENTABILIDADE	✓	✓	✓	✓	✓
CIDADANIA	✓	✓	✓	✓	✓
COMPORTAMENTO ÉTICO	✓	✓	✓	✓	✓
JUVENTUDES					✓
SOLIDARIEDADE	✓	✓	✓	✓	✓
HUMANISMO	✓	✓	✓	✓	✓

\* No documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2009b) o termo *relações de produção* aparece sem o termo *social*.

**Quadro 01** - Quadro conceitual dos documentos orientadores do ProEMI – Brasil (2009; 2009a; 2011; 2013; 2014) (FONTE: Elaboração própria).

Termos como escola unitária, trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica, práxis e dialética – por mais que convivessem com termos como pluralidades, diferenças, exclusão etc. – vão sendo paulatinamente retirados nas edições posteriores ao lançamento do primeiro documento. Desse modo, vamos nos ater à concepção curricular do documento de 2014, de modo a demonstrar o afastamento de uma concepção mais crítica, para um alinhamento mais intimista com as postulações do Banco Mundial.

O ProEMI coloca-se como uma “estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2014, p. 04), de modo a torná-los dinâmicos e flexíveis para atender as necessidades e expectativas dos estudantes. Para aderir ao Programa, as escolas devem elaborar um Projeto de Redesenho Curricular (PRC). No documento de 2014, as orientações para o redesenho curricular preveem sua estruturação em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, grupo de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e para sua concretização poderão definir a aquisição de materiais e tecnologias educativas (BRASIL, 2014, p. 06).

A organização do conjunto de ações que compõem o PRC deve contemplar os três macrocampos obrigatórios – Acompanhamento pedagógico (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) e iniciação científica e pesquisa– e pelo menos mais dois macrocampos de sua escolha.

Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do

conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2014, p. 08).

De modo geral, os macrocampos obrigatórios focalizam a leitura e escrita, matemática e manuseio das novas tecnologias, cabendo às escolas escolherem os arranjos entre estes e os demais macrocampos. Prega-se que esta nova organização curricular será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizando “as experiências oferecidas aos jovens estudantes; re-significar os saberes e experiências [...] de forma a garantir o direito à aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 9).

Uma das questões que aparecem como novidade no documento de 2014 – juntamente ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos norteadores do currículo – é a inclusão dos direitos humanos como princípio orientador e da sustentabilidade como meta universal (BRASIL, 2014). As questões do meio ambiente, da sustentabilidade e dos direitos humanos enquadram-se na ideia de auras positivas universais, pois na aparência expressam sua cariz coletiva e humana. Esta é uma das aparentes contradições dos documentos do ProEMI e de suas similaridades e regularidades com aqueles do Banco Mundial. Ao mesmo tempo em que se prega uma sociedade mais solidária, mais humana, que tenha como meta a sustentabilidade universal, é preciso preparar os jovens para um mundo do trabalho cada vez mais competitivo (BRASIL, 2013; 2014).

Na realidade trata-se de uma falsa contradição, pois essa é uma das maneiras pelas quais as inovações sociometabólicas atuam através da “[...] inversão mistificadora das relações reais de intercâmbio socio-reprodutivo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). Ou seja, diante da natureza concorrencial, da sociedade fundamentada nas mediações de segunda ordem, do imperativo do tempo, etc., e, portanto, da incontornabilidade do modo de produção capitalista, tanto a questão dos direitos humanos, quanto uma possível preocupação ambiental não passam de corretivos marginais individuais, uma vez que são

irrealizáveis no sistema do capital. Trata-se de fetichizar resoluções para os problemas reais da sociedade via um “apelo moral abstrato/individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 88).

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

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

Na medida em que o currículo escolar reafirma estes pressupostos<sup>14</sup> sem demonstrar quais as condições necessárias para sua realização, lhe atribuem um conteúdo efetivamente alienante que torna ininteligível a possibilidade de mudanças estruturais e abrangentes. Ao contrário dos processos de transformação social, age por meio de reformas e pequenas receitas baseadas no pouco a pouco, sob o lema do *aja localmente e contribua globalmente*, contribuindo para obnubilar as relações sociais realmente existentes nas quais os indivíduos realizam seu processo formativo em suas relações com o tempo histórico, o que acaba por produzir um círculo vicioso onde o

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

---

<sup>14</sup> Aliás, pressupostos estes que fazem parte da agenda do Banco Mundial desde a década de 1980. Durante esta década o Banco Mundial passa a financiar projetos para o meio ambiente (FONSECA, 1998).

A imediatividade temporal truncada é corroborada nos documentos do ProEMI com passagens onde a necessária transformação abrangente e incisiva nos aspectos estruturais do modo de produção capitalista é suplantada pelos estímulos a atuar na transformação individual, ou, no máximo, da comunidade onde vivem os indivíduos. Ainda que o discurso presente nos documentos mantenha o estímulo à participação social dos jovens como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades (BRASIL, 2009) e a contribuição para a compreensão crítica do seu lócus social (BRASIL, 2013), o que de fato está posto é uma concepção em que as transformações sociais abrangentes são substituídas por pequenas transformações individuais. Fazemos esta afirmação já que nos mesmos documentos, a participação social é indicada para viabilizar a adaptação social do jovem; a transformação da escola é direcionada para sua integração ao sistema sociometabólico do capital via parcerias onde quem pode demandar o tipo de formação são o mercado de trabalho e os empresários; onde a compreensão crítica do lócus social é deslocada da totalidade social, ou seja, o jovem necessita compreender de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade e se poderia estar em outro ou participar de outro lugar aproveitando oportunidades; já o engajamento às questões planetárias ou ainda a ideia de educomunicação e economia solidária<sup>15</sup> ampliam os processos de subordinação aos interesseiros limites do sociometabolismo do capital.

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

---

<sup>15</sup> BRASIL, 2013; 2014.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)<sup>16</sup>. Libâneo (2012) chama a atenção para a

ideia do protagonismo da aprendizagem e a desvalorização do ensino que tomaram conta das concepções de escola de muitos educadores, não apenas os dirigentes de órgãos públicos, mas também vários segmentos da intelectualidade do campo da educação (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Tal constatação é reafirmada nos documentos orientadores do ProEMI. O par ensino-aprendizagem aparece apenas uma vez no documento orientador de 2011, e nos documentos posteriores, 2013 e 2014 a ênfase é dada, sobremaneira, na aprendizagem.

A questão da aprendizagem assume as seguintes características:

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

Sob o pressuposto de alcançar a qualidade da educação é reforçada a ênfase sobre o direito à aprendizagem do básico. Desse modo, segundo Freitas (2014), por um lado perpetua-se a exclusão dos processos de formação humana e “ao mesmo tempo libera-se a conta-gotas o conhecimento necessário para que a

---

<sup>16</sup> Conferência de Jomtien é o nome geral dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, intitulada de Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo anunciado pelos organizadores era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Participaram da organização e das discussões: a ONU através da UNESCO e da UNICEF, o Banco Mundial, organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, contendo definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos a serem assumidos pelos Governos e por outros entes. Visando dar consequência à Conferência, os países foram instados, especialmente pelos organismos multilaterais, a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos contemplando as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência.



juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção” (FREITAS, 2014, p. 63). Essa educação minimalista apoia-se, sobretudo, na ideia de orientar os currículos para as habilidades necessárias ao atendimento das demandas locais (WORLD BANK, 2011). Em outras palavras, o currículo deve ter uma base comum – rudimentos do conhecimento e habilidades atitudinais – e uma parte variável que se aproxime das demandas locais, ou seja, pela aproximação e conformação dos arranjos educativos aos arranjos produtivos locais. A brecha é dada pela ideia de parcerias e flexibilidade curricular, sob a aparência de atender o anseio dos jovens e as demandas da sociedade contemporânea em busca de “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2009a, p. 04).

No que toca ao currículo, por fim, mais uma observação se faz necessária: a questão da flexibilidade curricular. Conforme salientamos na seção que trata do amalgamento conceitual e das auras positivas universais, a flexibilidade curricular aparenta positividade, pois se contrapõe à rigidez e à disciplina como se estas fossem a raiz do problema. Com base neste contexto, afirmamos que um currículo flexível, focado nos rudimentos do conhecimento e nas habilidades atitudinais, voltado ao espontaneísmo como solução para tornar a escola mais atraente aos jovens procura capturar a subjetividade do indivíduo antes mesmo da sua inserção no mundo do trabalho, propalando valores que procuram justificar o sociometabolismo da barbárie, como bem expressa – em claras linhas – o Banco Mundial, quando afirma que a educação é um elemento chave para os indivíduos adaptarem-se, suportarem choques econômicos e a viver com oscilações de renda (WORLD BANK, 2011).

As categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que juntas formam as diretrizes norteadoras do currículo no ProEMI, em consonância com a base teórica que orienta as DCNEM (2012), enfatizam como determinantes para acabar com a evasão e alcançar uma educação de qualidade o atendimento aos

interesses e aspirações dos estudantes. Contudo, tais interesses e aspirações não são pontuados em nenhum momento, tratando-se de uma retórica esvaziada revestida de auras positivas universais.

É comum observar passagens que delegam à escola uma forma de atuar “que seja prazerosa para seus alunos [estimulando-o a] aprender a aprender” (BRASIL, 2009, p. 10-14). Ainda, que esta fundamente sua atividade no “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; e Aprender a ser” (BRASIL, 2000, p. 16). A ideia é tornar o “currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009, p.03), a fim de contemplar “interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos” (BRASIL, 2009, p. 14).

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

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

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

aprendizagem de como sobreviver na precariedade do sistema social atual, competindo pelas condições básicas de sobrevivência com os demais seres humanos sem que isso retire as condições de empregabilidade, ou seja, desumanizando-se.

## **Conclusão**

De acordo com o que salienta Mézáros (2008), as mediações de segunda ordem, “principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho em sua subordinação estrutural ao capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72), se interpõem entre os indivíduos e impõem à humanidade uma forma alienada de mediação. Neste contexto em que o imperativo do tempo de compressão do trabalho necessário se impõe à classe trabalhadora, bem como o desemprego e formas de trabalho precárias, esta é, e deverá sempre permanecer enquanto persistirem as relações sociais que a geram, uma força de trabalho relutante (MÉSZÁROS, 2008), no sentido de, ao invés de enfrentar o sociometabolismo do capital, a ele buscar integração. Neste passo, uma das ações das inovações sociometabólicas é justamente agir de modo a transformar esta relutância em parceria (ALVES, 2012) e a precariedade em oportunidade (TURMINA, 2010). Estas são duas das características que definem o trabalhador de novo tipo a partir do processo de reestruturação produtiva do capital.

Tais características são reafirmadas nos documentos do Banco Mundial e nos documentos do ProEMI. As particularidades são mediadas via Estado, via documentos legais endereçados à educação, que por sua vez estão em consonância com os preceitos do capital, na figura das recomendações do Banco Mundial. A internalização dos valores do sociometabolismo da barbárie passa a ocorrer também no processo de escolarização, ou seja, antes mesmo da inserção de boa parte dos estudantes no mundo do trabalho. Esta é uma

estratégia de tipo avançada. Enquanto no processo de reestruturação produtiva o ideário toyotista e suas inovações tecno-organizacionais e sociometabólicas buscava capturar a subjetividade dos trabalhadores no chão de fábrica e através da cooptação dos sindicatos, agora, a escola torna-se o lócus privilegiado de antecipação para um mundo em crise, onde são cada vez mais comuns formas de trabalho precarizadas e cada vez menos comum qualquer estabilidade empregatícia.

A análise do Programa Ensino Médio Inovador nos permite afirmar que a MP 746/2016<sup>17</sup> já vinha sendo experimentada de modo gradual e via adesão. Deste modo, concluímos que:

a) em que pesem as alterações contidas na MP 746/2016, o direcionamento permanece o mesmo de políticas anteriores, a ampliação do tempo do estudante na escola, a flexibilização curricular e o estabelecimento de parcerias de acordo com a concepção de sistema educacional ampliado. É justamente neste ponto que a ideia de sistema educacional ampliado ganha força. Os setores dominantes entendem que as escolas podem ser convertidas em espaços de educação minimalista, focalizando os arranjos produtivos locais e conformando os arranjos educativos locais (LEHER, 2014). Essa educação minimalista apoia-se, sobretudo, na ideia de orientar os currículos para as habilidades necessárias ao atendimento das demandas locais (WORLD BANK, 2011). Em outras palavras, o currículo deve ter uma base comum – rudimentos do conhecimento e habilidades atitudinais adequadas às demandas do capital – e uma parte

---

<sup>17</sup> Medida Provisória que desestrutura o Ensino Médio brasileiro e que anuncia como seu escopo “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.” Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>, acessado em 24 de maio de 2017.

variável que se aproxime das demandas locais, ou seja, pela aproximação e conformação dos arranjos educativos aos arranjos produtivos locais e para efetivar a adaptação do jovem às condições precárias de existência. O direcionamento é dado pelas parcerias e pela flexibilidade curricular referendada com força de Lei nº 13.415, de 16/02/2017, originada pela aprovação da MP 746/2016;

b) a Lei nº 13.415/2017 é a materialização no plano nacional das políticas expressas no plano internacional, através das recomendações do Banco Mundial;

c) chegamos à conclusão que os valores da universalidade – aquilo que Mézáros (2008) define como sociometabolismo da barbárie da sociedade das mercadorias – busca sua concretização na singularidade dentro da escola por meio das mediações – particularidades – como a Lei nº 13.415/2017.

O que se desvela com total clareza em nossa análise é que o ProEMI está perfeitamente alinhado e integrado às políticas e orientações do BM na tentativa de formar um trabalhador de novo tipo: qualificado e com aprendizagens adequadas à perpetuação do sistema sociometabólico do capital.

## Referências

ALVES, G. A crise da globalização e a lógica destrutiva do capital – notas sobre o sóciometabolismo da barbárie. *Revista Katálysis*. V.7 N.1 jan./jun – Florianópolis/SC: UFSC, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6912/6377>>. Acessado em: dezembro de 2016.

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo compulsório*. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 11/2009*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em 14 janeiro de 2014, às 14h41min.

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

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

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

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

BRASIL. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com

os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acessado em 25 de dezembro de 2015;

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*. 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)>, acessado em 24 de maio de 2017.

BRASIL. Casa Civil. *Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acessado em: 09 de outubro de 2016.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, Jan. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out, 2014 às 20h34min.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista outubro*, Edição 03, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acessado em: 14 dez. 2014, às 16h14min.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. São Paulo: Expressão Popular 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>> Acessado em: 13 outubro de 2014.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade – verbete. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116. Campinas, SP: CEDES, 2011.

Ramos, M.N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

TURMINA, A. *Autoajuda nas relações de trabalho: a (com)formação de um trabalhador de novo tipo*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

WORLD BANK. *Memorandum of the president of the international Bank for Reconstruction and Development and the International finance corporation to the executive directors on Country Assistance Strategy progress report for the federative republic of Brazil*, 2002. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/977431468743773684/pdf/multi0page.pdf>> Acessado em: 26 de setembro de 2016.

WORLD BANK. *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo*. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acessado em: 01 de setembro 2014.

WORLD BANK. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington DC: 2011. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292->



[1306181142935/WB ES ExectiveSummary FINAL.pdf](#)> Acessado em: 15 de agosto de 2013.

Recebido em: 18.11.2016

Aceito em: 01.06.2017