

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

AÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO:
A construção e implementação do Novo Ensino Médio

Annebelle Rene Andria

Prof. Dr. José Gilberto de Souza
MSc. Bianca Caroline Bortolin

Rio Claro (SP)

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

ANNEBELLE RENE ANDRIA

AÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Licenciatura em Geografia.

Rio Claro - SP

2024

A573a

Andria, Annebelle Rene

Ação neoliberal na educação : A construção e implementação do Novo Ensino Médio / Annebelle Rene Andria. -- Rio Claro, 2024

63 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: José Gilberto de Souza

Coorientadora: Bianca Caroline Bortolin

1. BNCC. 2. Imperialismo. 3. Neoliberalismo. 4. Novo Ensino Médio. I. Título.

Annebelle Rene Andria

AÇÃO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO:

A construção e implementação do Novo Ensino Médio

**Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção
do grau de Licenciatura em Geografia.**

Comissão Examinadora

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (orientador)

MSc. Bianca Caroline Bortolin (coorientadora)

MSc. Barbara Silva Alves de Lima

MSc. Gabriel Pinto de Bairro

Rio Claro, 12 de novembro de 2024.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

DEDICATÓRIA

À Nilda Belli Alves,
que enrolava meus cabelos para eu ir pra escola, que comemorou
minha entrada na Universidade, que torcia pela conclusão deste
trabalho, mas que infelizmente não o viu pronto.

Te amo para sempre, vó. Sempre foi por você.

AGRADECIMENTOS

À Bianca Bortolin, pela amizade, tato e compreensão. Pelo apontamento do erro e o estender de mão pra superá-lo. Ao José Gilberto de Souza, por apontar os caminhos que me fizeram chegar na conclusão deste trabalho dando o melhor de mim.

Obrigada pela inspiração, vocês dois!

Aos professores da EMEF Guilherme de Almeida, ETEC Parque Belém e UNESP Rio Claro por me darem mais motivos para amar a educação e assim lutar por ela.

Obrigada pelo exemplo!

Aos meus amigos da turma da galera, por tornarem os dias na Universidade mais felizes. Octávio Alvarenga, Guilherme Packer, Letícia Braga, João Vitor Scomparim, Letícia Perez.

Obrigada pelo companheirismo!

À Mikhaelle Andria, Marcia Alves, Djalma Alves Jr e Nilda Belli Alves por sempre torcerem por mim e me lembrarem de casa. Obrigada pelo carinho!

Ao Lucas Chen, por ter transformado minha revolta em luta. Por sonhar a vida comigo.

Obrigada por ser e estar!

RESUMO

Considerando o Brasil um país refém das ações e ordens econômicas neoliberais, dada sua posição na divisão internacional do trabalho, em todas as áreas há uma influência de interesses econômicos e políticos que favorecem o super acúmulo e a exploração da população. Neste caso, o trabalho tem como proposta analisar como essa exploração atinge o setor da educação, especificamente na atuação de grupos financeiros nacionais e internacionais na campanha, elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular, que alterou o currículo do Ensino Médio de início e fundamentou o “Novo Ensino Médio”. No trabalho, avaliaremos como o imperialismo se utiliza da educação pública brasileira como ferramenta de controle sobre a nova geração do país a partir da atuação financeira e de políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio.

Palavras-chaves: BNCC; Imperialismo, Neoliberalismo; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

Considering that Brazil is a hostage to neoliberal economic actions and orders, given its position in the International Division of Labor, in all areas there is an influence of economic and political interests that favor the over-accumulation and exploitation of the population. In this case, the purpose of this work is to analyze how this exploitation affects the educational sector, specifically in the actions of national and international financial groups in the campaign, drafting and implementation of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which altered the curriculum of secondary education from the outset and underpinned the “New High School Education”. In the paper, we will evaluate how imperialism uses Brazilian public education as a tool to control the country's new generation through its financial activities and educational policies, such as the New High School policy.

Keywords: BNCC; Imperialism, Neoliberalism; New High School Education.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
Objetivo Geral	10
METODOLOGIA	11
1.1 O IMPERIALISMO	13
1.2 O NEOLIBERALISMO.....	18
1.3 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	20
1.4 A IDEOLOGIA	22
2.1 A IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO	27
2.2 CURRÍCULO.....	28
2.3 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 90	32
3.1 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: UM HISTÓRICO	36
3.2 O BANCO MUNDIAL COMO AGENTE DO NOVO ENSINO MÉDIO	39
FINANCEIRO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	41
NEOLIBERAL.....	44
CONCLUSÃO	49
BIBLIOGRAFIA.....	51

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 é possível observar os avanços do neoliberalismo no Brasil em diversas esferas: indústrias estatais, telecomunicação, energia hidrelétrica, mudança no modal de transporte e bancos¹. O modelo neoliberal parte da condição de minimizar ou diminuir a atuação da máquina estatal na reprodução da vida social; bem como tratar as áreas de interesse público e coletivo a partir da lógica empresarial de obtenção de lucros e diminuição dos gastos², estes que são retirados essencialmente das pastas de educação e saúde³.

Contudo, no ano de 1996, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que serviram para orientar a elaboração de currículos municipais e estaduais⁴. Os parâmetros partiam da socialização dos conhecimentos elaborados e construídos coletivamente e, ao mesmo tempo, valorizavam as especificidades locais.

A lógica empresarial no setor educacional se materializa especificamente na mudança de interesse entre conteúdo e metodologia para competências e habilidades gerais nos currículos. Essa demanda pelas habilidades e competências podem ser explicadas a partir da formação para mão de obra qualificada⁵. Além disso, outra característica do neoliberalismo na educação se dá a partir da metodologia utilizada para a construção e compartilhamento dos saberes, utilizando materiais apostilados ou metodologias conteudistas. Cada uma possui uma função social, seja formar para o mercado de trabalho, seja para formar uma elite intelectual.

Dada a inserção cada vez maior do Brasil na lógica econômica mundial, como analisa

¹ ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.

² ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.

³ CÂMARA DOS DEPUTADOS; Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016. Publicação Original [Diário Oficial da União de 16/12/2016] (p. 2, col. 2)

⁴ NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Brasília: MEC/SEF**, 1997.

⁵ BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. 1996.

a Teoria Marxista da Dependência⁶, corresponder às demandas internacionais se faz uma prioridade. Com a diminuição dos gastos, a educação passa a ser sucateada, acarretando a queda de qualidade no ensino. Sem qualidade, as notas caem, e, em um sistema de avaliação pontual meramente quantitativo e, sem investimentos, o Estado recorre às propostas de empréstimos e financiamentos internacionais. Como dito anteriormente, todos os parâmetros para medir a qualidade de ensino trazem consigo uma lógica empresarial, como a avaliação de desempenho dos alunos, ROI educacional (Retorno sobre Investimento), taxa de retenção dos alunos, salário dos educadores, bonificação, relações de trabalho, entre outros. A régua utilizada para medir a qualidade de ensino indica a necessidade de investimentos, que vem por meios de empréstimos feitos pelo Estado e que o submete a cumprir imposições determinadas daquele que o empresta, dentre eles a aceleração dos anos de escolaridade, a promoção continuada, a minimização dos currículos, a abertura dos setores à iniciativa privada, o controle gerencial do trabalho pedagógico, entre outros.

Uma dessas imposições será a mudança curricular, devido a necessidade de melhorar os indicadores educacionais do país. Com isso, cria-se a demanda de uma nova proposta curricular que atenda os objetivos dos financiadores, na tentativa de melhorar os índices, nesta conjuntura o debate de uma Base Curricular Comum, acaba por desvencilhar-se das propostas apresentadas pelos movimentos sociais, sindicatos e associações educacionais (como a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, por exemplo) e se desvirtuam, produzindo um documento final que pouco ou nada inclui os debates democráticos que inicialmente a sustentavam.

Desta feita, isso produz um processo que para além do distanciamento da participação popular e democrática, conduz ainda para uma lógica de educação como mercadoria-serviço, ampliando seus níveis de atuação no espaço brasileiro.

⁶ SEABRA, R. L. Do dependentismo À teoria marxista da dependência: uma síntese crítica desta transição. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 34, n. 01, p. 261–283, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/23918>. Acesso em: 4 set. 2023.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar a participação de corporações e institutos nacionais e internacionais na construção e reprodução de políticas neoliberais na educação brasileira para a implementação do Novo Ensino Médio.

Objetivos específicos

- Identificar as estratégias do Banco Mundial e organismos supraestatais internacionais na influência e condução de uma política educacional no Brasil;
- Identificar como essas corporações atuaram no cenário educacional brasileiro, particularmente na constituição do movimento “Todos pela base”;
- Identificar como estas corporações se articularam na elaboração e aprovação do Novo Ensino Médio.

METODOLOGIA

Para dar resolução aos objetivos elencados, foram realizadas as seguintes atividades/procedimentos de pesquisa.

Levantamento bibliográfico e revisão de literatura dos principais documentos e textos críticos que permitam identificar as estratégias que consolidaram na padronização e "mercantilização" da educação afastando-a da dimensão de "direito". Buscou-se os textos a partir das palavras-chaves: imperialismo, neoliberalismo, ideologia, novo ensino médio, mercantilização da educação, políticas educacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, itinerários formativos, dentre outros. Os materiais levantados a partir dos sites Scielo, Google Acadêmico e a base de dados dos Periódicos CAPES, além da leitura de livros referências na área. Com os materiais levantados, foram feitas leituras, fichamentos e buscou-se a correlação entre os eventos e conceitos

Dos textos levantados, imperialismo, neoliberalismo e ideologia foram utilizados para explicação de como os órgãos financeiros internacionais atuassem na esfera educacional brasileira. Para o entendimento e explicação de tais conceitos históricos e analíticos, foram consultados os trabalhos de: Lênin (2012) sobre imperialismo; Marx (2020) sobre a função da escola na sociedade capitalista, bem como demais explicações sobre outros elementos que a constitui; Althusser (1980) referência sobre as análises acerca do papel da ideologia na elaboração de instituições sob a égide capitalista; e Harvey (2008) sobre a conceituação e explicação dos fenômenos oriundos do neoliberalismo.

A análise sobre os processos organizacionais (Acordo de Bologna) e as conferências mundiais da educação visam identificar as principais diretrizes e imposições estabelecidas aos Estados nacionais a partir destas agências supraestatais. Para isso, foi utilizado os textos de Albuquerque, *et al.*, Cóstola,, Borghi e Laval que retratam tais processos.

Análise documental e consolidação de panorama sobre os níveis de influências destas agendas no cenário nacional.

Identificou-se então reflexos dessas organizações a partir de iniciativas de movimentos empresariais e fundações no sistema educacional (Fundações Airton Senna, Itaú, Odebrecht, Roberto Marinho), como explicou Cóstola (2021).

Todos esses elementos colaboraram na construção de um entendimento sobre como foi a produção do Novo Ensino Médio no Brasil – somado aos processos históricos como o

processo de impeachment, reformas trabalhistas, teto de gastos (Ribeiro; Loural; Amaral, 2020) e outras ações políticas e econômicas que foram observadas como favoráveis à tal implementação. Verificou-se como estas estratégias se colocam como mecanismos de uma cultura mercantil da educação e dissipam a lógica monopolista e de controle do sistema educacional, sobretudo privado, no Brasil, estabelecido pelas grandes corporações.

Findada a consulta de tais materiais, foram feitas leituras, fichamentos e buscou-se a correlação entre os eventos e conceitos, e, a partir disso, iniciou-se a construção do texto final.

CAPÍTULO 1 - IMPERIALISMO, NEOLIBERALISMO, A IDEOLOGIA E SEUS APARELHOS

1.1 O IMPERIALISMO

Para compreendermos o neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras e como este está presente no Novo Ensino Médio, precisamos voltar nos conceitos de imperialismo, neoliberalismo e ideologia e refletir sobre a geopolítica mundial e a Divisão Internacional do Trabalho. A escola é espaço de disputas ideológicas, o qual a classe dominante se apropria com mais facilidade. Quem é a classe dominante? quais são seus interesses? Por que se utilizam da escola? Para responder essas perguntas, seguimos com a explicação dos conceitos.

O conceito de imperialismo se transforma com a história. As práticas imperialistas dos séculos XVIII e XIX, comandadas até então pela Inglaterra, dedicadas à expansão territorial e guerras, deixam de ser o único espaço de atuação imperialista no século XXI, onde se encontra um mundo globalizado e majoritariamente refém de um novo ator e suas políticas econômicas, culturais e sociais de forte influência do país que ainda é potência hegemônica: Estados Unidos da América, a principal figura imperialista no tabuleiro da geopolítica mundial.

Lenin afirma em seu escrito “Imperialismo, estágio superior do capitalismo”, publicado pela primeira vez em 1917, que o conceito de imperialismo ganhou força após as guerras Hispano-americana de 1898 e Anglo-boer de 1899 a 1902 (Lenin, 2012, p. 35). Para o autor, a definição é:

O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que tomou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro; em que a exportação de capitais adquiriu marcada importância; em que a partilha do mundo pelos trustes internacionais começou; em que a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes terminou.” (Lenin, 2012, p, 124-125).

O autor ainda parte da análise de que o imperialismo tem cinco características fundamentais, sendo elas:

1) a concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica (Lenin, 2012, p. 124), como é o famoso caso da Standard Oil, comandada pela família Rockefeller. A empresa, visando dominar totalmente o mercado do petróleo norte-americano, fazia ofertas irrecusáveis para a compra de suas competidoras. Em 1882, a Standard Oil conseguiu o monopólio da produção petrolífera estadunidense (Ito, 2015);

2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira (Lenin, 2012, p. 124), como, por exemplo, o caso da United States Steel Corporation (U.S. Steel), fundada pelo banqueiro estadunidense J.P. Morgan. A empresa se fundiu com diversas outras empresas do ramo do aço, com acionistas do mercado financeiro (Isidore, 2023);

3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande, como é o caso da Ford Motor Company, que é uma empresa automotiva com sede nos Estados Unidos, mas que espalhou suas fábricas, chegando inclusive no Brasil, ou seja, ao invés de exportar o produto, estes são produzidos em diversos países, aproveitando a mão de obra barata e matérias-primas do sul global (Sendaz, 2021);

4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, Lenin (2012) cita o caso da indústria elétrica no final do século XIX e início do século XX, empresas norte-americanas, a qual dominava a Companhia Geral de Eletricidade, e alemãs do ramo, na Sociedade Geral de Eletricidade, que se uniram em associações e deram origem a um *trust*, que é a unificação de várias empresas a fim de controlar o mercado (Lenin, 2012). O autor segue dizendo que, em 1907, os dois *trusts* fizeram um acordo de partilha do mundo, suprimindo a concorrência: “a Companhia Geral de Eletricidade “recebeu” os Estados Unidos e o Canadá; à Sociedade Geral de Eletricidade “couberam” a Alemanha, a Áustria, a Rússia, a Holanda, a Dinamarca, a Suíça, a Turquia e os Balcãs.” (Lenin, 2012, p. 102);

5) conclusão da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes, ou seja, como vimos na história, os países com mais condições econômicas dominaram mais países e os transformaram em colônias. De 1884 a 1900 a Inglaterra adquiriu 5,95 milhões de km² em terras coloniais, a França adquiriu 7,79 milhões de km², a Alemanha, 1,6 milhão de km² (Lenin, 2012, p. 111).

Observa-se, portanto, que a formação de monopólios e as finanças são partes principais dessa etapa histórica do capitalismo - a qual Lenin nomeia de Imperialismo - e que a concentração de capital e sua exportação, o alinhamento do setor industrial com o setor financeiro e a criação de *trusts* definem quais são os países capitalistas mais importantes no cenário mundial. Dessa forma, quais terão parte na divisão territorial do mundo, sendo esta nos séculos XIX e XX sobre dominação de colônias, principalmente para extração de matéria-prima, que em verdade são bens comuns expropriados na periferia do capital, mas não somente, e que no século XXI ganham contornos por meios de dominação territorial, ou expropriação de direitos. (Souza, 2018).

John Hobson publicou em 1902 um escrito relevante, intitulado de “Imperialismo, um estudo”, Del Roio, pensando o imperialismo, entende que Hobson o interpreta como “um desvio que surge das condições da luta por territórios e mercados para a produção excedente de mercadorias nos países industrializados.” (Del Roio, 2005, p. 1). O autor ainda explica que Hobson via o imperialismo como uma situação indesejável e que poderia ser resolvida pela reforma do mercado interno inglês, em que a ampliação da capacidade de consumo deveria ser feita redistribuindo a renda dos que se beneficiam do imperialismo e aumentando os salários da classe trabalhadora, resultando no equilíbrio entre o crescimento das forças produtivas e a capacidade de consumo, dando à expansão colonialista um caráter benévolo e civilizador (Del Roio, 2005). Em 1902 já haviam, então, escritos preocupados com as consequências trazidas pelo imperialismo que foram claramente ignorados pela máquina econômica que aplicava o novo sistema capitalista, o questionamento é claro e a resposta é óbvia, as grandes empresas lucrativas deixariam de acumular capital para dar capacidade de compra para o trabalhador, assim diminuindo a desigualdade social?

Não. o capitalismo sobrevive da desigualdade social por meio de um processo de exploração da classe trabalhadora, o qual faz enriquecer os capitalistas (Marx, 2020). Além da exploração, a desigualdade e o sistema capitalista são mantidos a partir de aparelhos repressores de Estado, como a polícia e o exército. “O Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista) (Althusser, 1980, p. 31).

Harvey (2005) expõe que o poder militar contemporâneo atua de forma indireta, intervindo em situações internacionais apenas quando convém, não mais com a necessidade

de expansão territorial: agora a “guerra imperialista” é por influência. No Brasil, grande expressão repressora por meio do capital se deu durante o período da Ditadura Militar, o golpe que derrubou o governo democraticamente eleito de João Goulart em 1964, “com a preocupação de recriar mecanismos que atraíssem recursos externos para a necessária retomada de expansão do capital, tendo como base a concentração monopolista a partir do favorecimento da grande empresa e o controle expressivo de toda sociedade” (Souza, 2022). O economista Nilson Araújo de Souza (2008), em seu livro “*Economia Brasileira Contemporânea: de Getúlio a Lula*” reserva um momento para falar do papel dos Estados Unidos da América (EUA) no golpe de 1964. O autor indica que o movimento foi financiado pelo Estado e, por ordens de seu presidente da época, Lyndon Johnson, “(...) autorizara a formação de uma força naval para intervir na crise brasileira, caso isso viesse a parecer necessário” (Souza, 2008, p. 59). Como relata o professor do Instituto de Relações Internacionais da USP, Felipe Loureiro, “a Embaixada (norte-americana) previa colocar algo em torno de 35 mil soldados ianques em solo brasileiro”, o que nem chegou a ser necessário devido à facilidade que tiveram os militares brasileiros em derrubar o governo vigente, mas a ameaça estava ali. (Loureiro, 2024)

O governo João Goulart ficou conhecido pela tentativa de implementação das “Reformas de Base”, vista pelo resto do mundo como “ameaça comunista”. Neste adendo é preciso recordar que em 1964 o contexto geopolítico global era o da Guerra Fria, marcada pela polarização e disputa hegemônica entre países de orientações político-econômicas capitalista e socialista. O bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos, disputava especialmente seu “quintal”, as Américas. No bloco socialista. A União Soviética tinha a maior concentração territorial no leste europeu. Em 1959, Cuba, ilha na América Central, concluiu seu processo revolucionário socialista e passou a fazer parte do bloco soviético, fato que balançou a geopolítica global e irritou o governo estadunidense. Cuba, que deixou de ser colônia espanhola em 1898 após a vitória estadunidense na sobre a Espanha no Tratado de Paris, que encerrou a Guerra Hispano-Americana, seguia sem soberania ao se tornar superdependente dos Estados Unidos a partir da Emenda Platt, que permitia intervenção norte-americana nos assuntos internos cubanos, essa medida foi um dos principais motivos para despertar no povo o sentimento de libertação nacional, ocasionando a Revolução Cubana (Martins Filho, 1999). Com a Cuba socialista logo acima, os EUA viram no Brasil de João

Goulart o próximo país de sua alçada caminhando para romper com sua influência política e econômica. A “ameaça comunista” nas Américas se concretizava, deixando todo o bloco capitalista em alerta às movimentações na América Latina.

Explicando o processo:

Os Estados Unidos puseram-se à frente dos acordos de segurança coletiva, usando a Organização das Nações Unidas (ONU) e, o que é ainda mais relevante, alianças militares como a OTAN [Organização do Tratado do Atlântico Norte] a fim de limitar a possibilidade de guerras intercapitalistas e combater a influência da União Soviética e, mais tarde, da China. Usaram seu poder militar, operações secretas e todo gênero de pressões econômicas para garantir a criação ou a continuidade de governos amigos. Com esse fim, estavam dispostos a apoiar a derrubada de governos democraticamente eleitos e a participar direta ou indiretamente de táticas de liquidação dos que eram tidos como opostos aos interesses norteamericanos. (Harvey, 2005, p. 52)

Buscando ter mais influência e poder imperialista, o Estado norte-americano se utiliza de organizações supranacionais para que regulem a “ordem e o equilíbrio internacional”, como é o caso da ONU e da OTAN. A ONU nasceu em 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de promover a paz mundial (Lopes, 2007). A OTAN surgiu pouco tempo depois, em 1949, para barrar o avanço dos Soviéticos em território e influência, atuando hoje para garantir a segurança e conter ameaças aos países membros (Bertazzo, 2010).

Infelizmente, os exemplos da Argentina e Brasil não são os únicos que observamos. As ações de intervenção indireta, que contam muitas vezes com o apoio da ONU e OTAN, são incontáveis. Harvey (2005) exemplifica a Guerra do Iraque da década de 1990, o golpe na Venezuela, a situação na Guatemala, no Chile, na República Dominicana, no Congo e assim por diante, enchendo de argumentos para se afirmar que os Estados Unidos se mantêm hegemônico na política internacional manipulando os países para que sejam cada vez mais submissos, influenciando guerras e dependência econômica, política e cultural (Lemos, 2016). Olhando ao redor, são incontáveis os conflitos nesse estilo que aconteceram e ainda acontecem. Acontecendo durante a escrita desse trabalho, os EUA não é o agente da Guerra Israel X Palestina, mas é um dos principais atores do conflito (Amaral, 2024). “Desde o final da Segunda Guerra Mundial, os EUA aportaram aproximadamente US\$ 260 bilhões (cerca de R\$ 1,31 trilhão) em ajudas financeiras para Israel, metade em “auxílio militar”, como revelou um relatório do Congresso publicado em março de 2023” (Souza, 2023), para

evidenciar ainda mais a posição estadunidense no apoio a guerra, o país vetou 3 vezes a proposta de Cessar-Fogo em Gaza da ONU. Para serem aprovadas, as propostas precisam ter a aprovação de todos os membros-permanentes do Conselho de Segurança: China, EUA, França, Reino Unido e Rússia (Brasil de Fato, 2024).

O novo imperialismo é, então, o imperialismo descrito por Hobson e Lenin, porém aprimorado para as novas configurações do capitalismo do século XXI (Harvey, 2005), no qual o capital financeiro dita as regras e as políticas de um país independente são formuladas por bancos internacionais com sede nos países imperialistas, por esse motivo, a compreensão do que é o imperialismo e como este atua é fundamental para entender as movimentações políticas contemporâneas em todo o globo, que afetam não só as pautas econômicas, mas também as educacionais, como é o foco deste trabalho. O imperialismo é o primeiro passo para entender a onda de reformas educacionais, precarização e privatização do ensino e a mudança nos currículos escolares, mas esta compreensão também passa por entender as práticas imperialistas, como o neoliberalismo.

1.2 O NEOLIBERALISMO

Com o novo imperialismo surgem novas práticas de dominação. Para entendermos a atuação imperialista no século XXI, entender o conceito de neoliberalismo é essencial. O neoliberalismo é analisado não como a reinvenção do liberalismo clássico, mas um sistema mais complexo que acompanha o avanço da sociedade moderna. Dardot e Laval (2016) afirmam que as diferenças estão nas preocupações que o neoliberalismo não tem, que tinha o liberalismo, como: “que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si” (Dardot e Laval, 2016, p. 31). Nilton Ota, em nota para o livro de Dardot e Laval (2016) “*A nova razão do mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal*”, conceitua:

(...) o neoliberalismo resulta de um processo histórico de construção estratégica. Seus princípios de controle pressupõem, como nas doutrinas liberais clássicas, a liberdade, mas uma outra que não a fundada sobre a relação diacrítica com a autoridade estatal. A liberdade neoliberal seria extraída da concorrência mercantil, cuja lógica terminaria por se generalizar para todas as esferas sociais, entre as quais o Estado, de agora em diante transformado em ente horizontal, em situação de competição com todos os

outros agentes econômicos privados. (Ota, 2016, apud Dardot e Laval, 2016, s/p)

Harvey (2008), agora em seu livro “*Neoliberalismo: história e implicações*” o define como:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (Harvey, 2008, p. 12)

Dardot e Laval (2016) trazem a ideia de que o neoliberalismo é, antes de tudo, uma racionalidade, e, sendo assim, tende a organizar e estruturar não só a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados, podendo ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que influenciam o modo de governo a partir do princípio da concorrência (Dardot, Laval, 2016). Esta definição em específico apresenta a ideia de neoliberalismo como forma de organização da população no geral, e da disseminação de discursos e práticas burguesas, a fim de torná-los senso comum, essencial para direcionar este trabalho em seu conjunto; visto que é deste modo que o neoliberalismo chega nas políticas públicas, na escola, no currículo.

Contextualizada a forma de atuação do neoliberalismo e fazendo uma leitura do mundo contemporâneo, é possível afirmar que “O imperialismo na era neoliberal pode se caracterizar pela hegemonia dos Estados Unidos, que drenam fluxos enormes de renda do resto do mundo” (Duménil; Lévy, 2007, p. 1).

Considera-se, então, a partir da definição de Duménil e Lévy (2007), que o neoliberalismo é reflexo das práticas estadunidenses com o resto do mundo. Dardot e Laval (2016) definem o neoliberalismo como um conjunto de práticas e discursos que altera a conduta dos governantes e dos governados. A partir das conceitualizações, é possível afirmar que os países atingidos pelo neoliberalismo são controlados pelos Estados Unidos ao nível político, econômico e social.

Voltando ao caso da partilha do mundo, Lenin (2013) afirma que o imperialismo a iniciou por meio dos *trustes* internacionais. Ou seja, a partilha não seria mais entre os países

capitalistas, mas sim pelas grandes empresas (Lenin, 2013). Para ilustrar o caso, em 1989 reuniram-se na cidade de Washington acadêmicos, executivos do governo estadunidense e das empresas transnacionais norte-americanas, incluindo agentes do FMI e Banco Mundial; os quais elaboraram o “Consenso de Washington” (Souza, 2001, p. 99), documento cujo objetivo era controlar a crise latino-americana de 1980 propondo uma série de medidas econômicas. (Giambiagi; Almeida; 2003)

O documento contém 10 medidas, são essas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual. (Batista, 1994, p. 18). Souza (2001), afirma que as medidas podem ser resumidas em apenas 4: “abertura econômica, a desestatização, desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho” (Souza, 2001, p. 99-100). O autor segue afirmando que:

Em síntese, o que visava o governo dos EUA com o “Consenso de Washington era, de um lado, encontrar mercados para as mercadorias e capitais excedentes dos trustes e cartéis norte-americanos e, de outro, supri-se de força de trabalho e de matérias-primas baratas a fim de melhorar sua capacidade de competir no mercado internacional. Na verdade, o objetivo primeiro dos EUA é ocupar e monopolizar o mercado da América Latina”. (Souza, 2001, p. 100)

É o governo de Fernando Collor (1990-1992) que as medidas do Consenso começam a ser implementadas no Brasil, inclusive fazendo parte dos seus discursos de campanha no período eleitoral. Collor se dispôs a negociar com os Estados Unidos uma revisão da legislação brasileira “tanto sobre informática quanto sobre propriedade industrial, enviando subsequentemente ao Congresso projeto de lei que encampava as principais reivindicações americanas” (Batista, 1994, p. 27).

1.3 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Collor sofreu um impeachment, mas isso não parou as medidas neoliberais. Nas eleições de 1994 foi eleito Fernando Henrique Cardoso (FHC), que marcou seu governo pela onda de privatizações das estatais. FHC privatizou empresas como a Companhia Vale do Rio Doce em 1997 e o sistema Telebrás em 1988, argumentando que “a receita obtida com a

venda das empresas estatais seria utilizada para abater/diminuir o endividamento público, liberando o Estado para investir mais em setores estratégicos para a população, tais como saúde e educação” (Alverga, 2016), na realidade, a dívida pública só aumentou: as privatizações, estaduais e federais arrecadaram 68,7 bilhões de reais, e o governo ainda se livrou de 16,5 bilhões de dívidas que as empresas tinham. No total, seriam 85,2 bilhões de reais de saldo, mas considerando a perda na arrecadação de impostos; investimentos antes das privatizações; demissões em massa antes das privatizações; dividendos que o governo deixou de receber, são 87,6 bilhões que não entraram nos cofres públicos (Biondi, 2003). Para resolver o rombo econômico provocado por FHC e suas privatizações, o Brasil pega empréstimo com o FMI em 1998 (Souza, 2008) e, além de fazer uma dívida bilionária (em dólar) do valor emprestado e de seus juros exorbitantes, precisou implementar uma série de medidas econômicas neoliberais. Após esse acordo, em 2001, outro precisou ser feito e assim estamos até os dias atuais, sendo obrigados a cumprir metas que favorecem a implementação de políticas neoliberais e com dívidas externas que imobilizam a atuação interna. O FMI projeta que, com a dívida atual, o Brasil chegue a pagar 93,9% do PIB brasileiro em 2029 ao Fundo (FMI, 2024), acirrando ainda mais a crise econômica brasileira e causando ainda mais dependência aos bancos internacionais, seus empréstimos e suas políticas. Explicando melhor o problema dos empréstimos, Harvey (2008) diz que “O FMI e o Banco Mundial se tornaram, a partir de então, centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização” (Harvey, 2008, p. 38)

Além das práticas neoliberais desencadearem em problemas econômicos e serem um obstáculo para o desenvolvimento, o neoliberalismo precarizou os serviços públicos (desde saúde e educação até serviços de energia, comunicação e abastecimento de água), diminuiu os salários da classe trabalhadora e gerou crise econômica, que aumenta os preços dos produtos e diminui sua qualidade e, ainda que favoreça as classes mais altas, tem grande apoio da população.

Para Harvey (2008) o neoliberalismo traz um discurso sedutor e convincente, o qual cai no senso comum e se torna livre de questionamentos, tornando os ideais de liberdade individual o pensamento coletivo da sociedade. Precisamos entender o neoliberalismo enquanto ideologia imperialista (Harvey, 2008) e sua grande efetividade.

1.4 A IDEOLOGIA

Já demos pistas de que o neoliberalismo é uma ideologia quando afirmamos que este molda o jeito de agir e pensar do homem, mas se faz necessário adentrar ao conceito de ideologia em si. Althusser, filósofo francês conhecido por sua Teoria da Ideologia, traz uma reflexão a partir de um dos principais livros clássicos sobre ideologia, escrito por Marx e Engels: *Ideologia Alemã*, vejamos:

“A ideologia, começa por ser, segundo Marx, uma construção imaginária, um puro sonho, vazio e vã, constituído pelos «resíduos diurnos» da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente a sua existência.” (Althusser, 1980, p. 73)

Formulando sua teoria, o autor afirma que “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência.” (Althusser, 1980, p. 77), ou seja, os indivíduos, ao se defrontarem com condições precárias de vida advindas de um sistema cuja prática acentua a desigualdade social a partir de diminuição de poder de compra e precarização dos serviços públicos gratuitos, facilmente são levados a acreditar no discurso hegemônico neoliberal que apresenta como solução da crise a alternativa individual, através do empreendimento, no qual, dentro deste sistema, necessita apenas de “esforço e mérito”. Desta maneira, este sistema ideológico ainda desincentiva o trabalho assegurado de direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, para que o indivíduo seja seu próprio chefe e assim enriqueça. “Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo.” (Harvey, 2008, p. 13). Neste trecho, Harvey apresenta que o neoliberalismo é o discurso e a prática hegemônica, na sociedade contemporânea esse discurso é endossado a partir de personalidades cultivadas e evidenciadas nas mídias, como o bilionário Elon Musk, que dizem ter ficado bilionário ao empreender. O que Musk esconde é que sua família é dona de minas de esmeraldas na África do Sul (O Globo, 2024), caindo por terra a falácia de que é possível enriquecer apenas com força de vontade. Apesar do sistema ideológico dominante utilizar discurso de superação das dificuldades econômicas a partir do empreendimento

individual sem necessidade de recursos prévios, as figuras inspiradoras desse discurso obtiveram vantagens ao se mostrarem empreendedores de sucesso em decorrência das condições de heranças.

Althusser segue sua teoria dizendo que “Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (Althusser, 1980, p. 82). O autor, quando fala da definição de ideologia de Marx, a definindo como um “sonho vazio” (Althusser, 1980), este faz referência na materialização da ânsia de sair das condições econômicas ruins impostas pela crise que paira sobre o país onde só se enxerga, pois assim é a ideologia da sociedade, solução na ação individual de empreender e no sonho de liberdade de “ser o próprio chefe”. Não à toa os índices de uberização tiveram grande alta nos últimos anos: “Conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) havia 1,8 milhão de terceirizados formais no Brasil em 1995, número que chegou a 4,1 milhões em 2005 e a 12,5 milhões em 2014. Hoje (2023) passam de 20 milhões.” (Bortolon, 2023). E, como já ilustrado, “(...) toda ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com a relação de produção e com as relações que elas derivam.” (Althusser, 1980, p. 82).

Filgueiras (2006) em análise ao neoliberalismo no Brasil, traz uma afirmação de que:

“(...) o projeto neoliberal, embora não contemple organicamente os interesses das classes trabalhadoras, o seu discurso doutrinário tem se afirmado de forma ampla na sociedade –conseguindo apoio e concordância para a sua pregação privatizante, em especial contra os gastos excessivos do Estado e os privilégios dos funcionários públicos–, evidenciando, assim, um novo domínio ideológico da burguesia no Brasil” (Boito, 2004, apud Filgueiras, 2006, p. 185).

Agora que entendemos o conceito de ideologia, Althusser discorre sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) onde afirma que “(...) uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas” (Althusser, 1980, p. 84). Mas antes, é preciso deixar claro que “Toda a luta de classes política gira em torno do Estado. Quer dizer: em torno da detenção, isto é, da tomada e da conservação do poder de Estado, por uma certa classe, ou por uma aliança de classes, ou de fracções de classes” (Althusser, 1980, p. 37). Assim, o Estado é centro de disputa enquanto instituição, a qual domina seus aparelhos, estes

que disseminam ideologias, que são as defendidas pela classe dominante do Estado. Ou seja, o Estado reproduz a ideologia da classe dominante e a dissemina através de seus aparelhos ideológicos.

De acordo com Althusser, são aparelhos ideológicos: igrejas, escolas, famílias, sistema jurídico, sistema político, sindicatos, setores da informação (jornais, televisão) e cultura (filmes, músicas, livros). Observa-se, e o autor levanta esse questionamento, de que a maior parte dos AIEs são instituições privadas, por que, então, seriam aparelhos ideológicos de Estado? Althusser segue: “Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre público e privado.” (Althusser, 1980, p. 45-46) e diz ainda que o importante é como funcionam essas instituições. Nenhuma classe pode deter o poder do Estado sem controlar seus AIEs, diz o autor exemplificando ainda um caso de ideologia não-burguesa, como estamos acostumados:

Dou um único exemplo e prova: a preocupação lancinante de Lenine de revolucionar o Aparelho ideológico de Estado escolar (entre outros) para permitir ao proletariado soviético, que tinha tomado o poder de Estado, assegurar o futuro da ditadura do proletariado e a passagem ao socialismo ". (Althusser, 1980, p. 49).

A questão central, portanto, é que o Imperialismo e o Neoliberalismo consolidam uma teia ideológica e de controle social (aparelhos), mas não apenas, consolidam mecanismos concretos de expropriação dos elementos constitutivos da vida. É neste sentido que Harvey aponta para insuficiência de pensar o imperialismo apenas a partir de seus elementos clássicos anteriormente aprontados. A atuação do capital apresenta elementos mais perspicazes de dominação. Assim, trazendo o conceito para a atualidade, o geógrafo David Harvey (2005) publica “O novo imperialismo”, afirmando que a ideia clássica, sobre o imperialismo, tratada por Lenin em 1917, já não consegue dar conta de explicar a contemporaneidade. Para o autor, o novo imperialismo se diferencia por apresentar novas características, como a acumulação de capital por meio de privatizações (de água e indústrias e empresas estatais, por exemplo), pela intervenção econômica em outros países por meio das instituições financeiras como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) - que em troca de empréstimos para países em crise exigem ajuste nas políticas internas do país solicitante, como foi feito na Argentina, obrigando o aumento das tarifas de energia e restrição de salários - entre outros (Carta Capital, 2023), e no Brasil, também por meio de

uma onda de privatizações, como o caso da Privatização da Água, iniciado ainda no governo Collor (1990-1992). Em 1999, o Banco Mundial publicou um documento nomeado de Regulação do setor saneamento no Brasil: prioridades imediatas, em que sugeria que o Governo Federal tirasse o poder de posse da titularidade dos serviços de água dos municípios com menos de 100 mil habitantes. “Tal fato aconteceu após assinatura do protocolo com o FMI, em 8 de março de 1999, quando o Brasil se comprometeu a preparar o marco legal para a privatização e a concessão de serviços de água e esgoto” (Maschio, 2001 Apud Gomes, 2020). Além da água, empresas como a Telebrás e Vale do Rio Doce também foram privatizadas a partir de recomendações do Fundo (Biondi, 2003). Na educação, as políticas se voltaram às reformas educacionais e financiamentos. A influência era tanta que Leher (1999) afirma que o Banco Mundial atuava como “uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer condicionalidades em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM.” (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1142). Cruz (2003), refletindo sobre os escritos de Silva (1999), afirma que

o Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica (Cruz, 2003, p. 4)

Durante a década de 90, influenciado pelas orientações do FMI e BM, o Estado brasileiro elaborou e reestruturou diversos mecanismos, sendo estes:

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1988, no Governo Sarney; Exame Nacional de Cursos (ENC) (1995), Projetos de Voluntariado - Amigos da Escola (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). Segue esta lista a reconfiguração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n. 9424/96, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental Séries Iniciais (1997), Séries Finais (1998), Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (1998) e, por fim, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES, 1999). (Albuquerque, *et al*, p.24 2021)

Os programas de avaliação foram massivos, a fim de quantificar resultados e bater as metas impostas pelas orientações dos órgãos financeiros citados. Hoje, no Brasil, a maioria dos estudantes estão matriculados em alguma instituição de ensino. No ensino médio, em 2023, os dados de estudantes de escolas privadas são de 12,8%, enquanto em escolas públicas, 83,6% estão matriculados em escolas estaduais e 3,1% em escolas federais, de acordo com uma pesquisa elaborada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) e relatada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Brasil. Analisando os dados, os filhos da classe trabalhadora estão, por questões econômicas, massivamente matriculados em escolas públicas, estas que são aparelho ideológico de Estado de, hoje, um Estado disseminador da ideologia dominante, neoliberal. Esse fato é fundamental para a compreensão do que será apresentado neste trabalho.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA ENQUANTO CENTRO DE DIFUSÃO IDEOLÓGICA E SEUS INTERESSES

2.1 A IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO

O Estado tem em si Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), dentre eles, a escola, que Althusser inclusive classifica como o mais importante para as sociedades modernas. Como a ideologia chega até a escola? Buscando mais informações sobre a ideologia, Marx e Engels (2007) nos permitem compreender como a ideologia disseminada é a da classe dominante:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)

A passagem deixa perfeitamente claro que é a classe dominante que detém os meios de produção material e, logo, espiritual, ou seja, do pensar, do agir, do ser. É essa classe que pensa e cria novas ideias, que formula as políticas e molda a sociedade, e isso inclui também a educação e toda sua estrutura. Michael Apple (2006) traça a relação que a ideologia tem com a escola e o ensino ao dizer que

(...) a estabilidade ideológica e econômica depende, em parte, da internalização, bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem social existente. Essa saturação ideológica sem dúvida será mais eficaz se ocorrer cedo na vida de alguém. Nas escolas, isso significa “quanto mais cedo melhor”, em essência a partir do primeiro dia da pré-escola. Os princípios e as regras que são ensinados darão significado às situações dos alunos (as escolas são, de fato, organizadas de forma a manter essas definições) e ao mesmo tempo servirão aos interesses econômicos. (Apple, 2006, p. 80)

Ou seja, a escola ensina princípios e regras. A pergunta a ser feita aqui é: quais princípios? Quais regras? As da classe dominante, que ditam a ideia dominante de sua época e moldam a seu favor diversos aspectos da sociedade: a cultura, a economia, a educação, entre outros. Apple (2006) constrói uma análise fundada no histórico dos currículos escolares e afirma que estes foram pensados como forma de controle social. A Constituição Federal do Brasil assegura educação pública para todos os cidadãos (Brasil, 1988), massificando o ensino e fazendo-o atingir as mais diversas camadas da sociedade. Considerando que a escola

é utilizada pela classe dominante para disseminar sua ideologia e seus princípios (Althusser, 1980), as classes populares, inseridas no ensino público, são ensinadas a se comportar, consumir tal leitura, saber sobre tal assunto e não outro, pensar tal coisa sobre tal assunto, tudo baseado na ideia dominante, muitas vezes tendo que deixar de lado a própria cultura e costumes, sendo estes reprimidos no espaço escolar.

O autor segue dizendo que o aprendizado de regras e princípios acontece de forma despercebida pelos alunos e professores, expressando-se nos momentos do “uso de materiais, a natureza da autoridade, a qualidade das relações pessoais, os comentários espontâneos, tanto quanto os outros aspectos da vida cotidiana em sala de aula” (Apple, 2006, p. 89). Assim, todos os materiais utilizados e encontrados no ambiente escolar também carregam consigo expressões de ideais da ideologia dominante; bem como a própria organização escolar (características físicas e estruturais dos prédios, organização das salas de aula, tamanho das mesas e cadeiras, existência ou não de portas, grades nas janelas, muros ou alambrados, tamanho da biblioteca, recursos tecnológicos, entre outros). (Apple, 2006)

A educação no sistema capitalista forma para o mercado de trabalho, logo a escola precisa ser um espaço de adaptação às regras e à rotina. O estudante Jairo Bezerra da Silva, de Caruaru-PE, retratou essa semelhança em uma crônica, dizendo:

“Eu entro na escola e meu pai bate o ponto na fábrica, eu vou para meu assento e meu pai para sua máquina. O professor fala, as máquinas rugem, lápis, papéis, óleo, engrenagens, é tudo igual (...) os sinos tocam, não são das igrejas, hora da refeição, fila no refeitório, hora do intervalo, celulares em mão, eu estou on-line e desconectado do mundo, meu pai está on-line e desconectado do mundo, sirenes tocam, hora de voltar, é tudo igual.” (Instituto Escritura, 2019, p. 199)

Além das semelhanças entre escola e fábrica e do ensinamento das regras sociais capitalistas, a escola carrega consigo uma diretriz que diz que ela deve ensinar X ao invés Y: o currículo.

2.2 CURRÍCULO

No Brasil, o currículo aparece com os jesuítas, por volta de 1570, com o intuito de formar a elite escravocrata portuguesa que residia na colônia para seguir a moral e os princípios da Igreja e manter o sistema econômico vigente. Com a chegada da coroa

portuguesa no Brasil em 1808, a preocupação com a educação da elite deixou de ser apenas moral, acrescentando o ensino das ciências e humanidades, além de uma formação cultural erudita, para formar quadros políticos e administradores. No período republicano, iniciado em 1889, o currículo seguiu o mesmo objetivo, ainda que o sistema político tenha mudado. As coisas só mudam na educação em 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, o qual fomentou a industrialização do país e consolidou os grandes centros urbanos-industriais; o que exigiria, portanto, a preparação massiva de mão de obra qualificada. Logo, em 1930, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação (Brasil, 1930) e em 1934 a Constituição garantiu a educação como direito, obrigatória e gratuita, mesmo assim, era acessível às camadas populares apenas o ensino técnico, direcionado para a formação de mão de obra qualificada e profissionalizante, acompanhando as necessidades sociais de aumento da oferta de emprego e criação dos direitos e deveres trabalhistas, garantidas na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) (Lopes, 2019), enquanto a elite ainda se dedicava exclusivamente para o desenvolvimento intelectual, buscando acessar o ensino superior.

Em 1961, o presidente João Goulart regulamenta a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), que define a organização da educação brasileira, definindo também a matrícula obrigatória no ensino primário e descentralizando a educação do Governo Federal (Brasil, 1961). A lei 4.024/61, em seus artigos 35 e 40, define a constituição do currículo, que foi dividido em: uma parte nacional era definida pelo Conselho Federal de Educação (CFE), outra parte definida pelos conselhos estaduais de educação e uma parte da escola, dando abertura para as instituições escolherem as disciplinas apresentadas na lista definida pelos conselhos. (Brasil, 1961). Nessa versão também foram definidas as disciplinas obrigatórias: português, história, geografia, matemática e ciências; bem como sua hierarquização e nível necessário de abstração e amadurecimento intelectual, acompanhado pelo desenvolvimento dos alunos (idade e crescimento).

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) foi implementada uma nova constituição, esta alterou alguns pontos da LDB (Brasil, 1967). Com a mudança, o currículo escolar recebeu a disciplina “Educação Moral e Cívica” (Brasil, 1969), utilizada sobretudo para difundir a ideologia e os princípios do regime autoritário:

“Nesse contexto, a política educacional será a expressão da dominação burguesa, não só pelo autoritarismo que tomou conta das escolas e universidades, mas pelo conjunto de reformas, pensadas pelos técnicos americanos, a serviço dos interesses econômicos e da manutenção da

“ordem” ditatorial. Era necessário alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar e isto significava a subordinação da educação à produção capitalista, segundo a “Teoria do Capital Humano”, sendo isso concretizado através da Lei 5.692/71.” (Zotti, 2002, p. 75)

Além da disciplina de Educação Moral e Cívica, em 1965 o Brasil fechou um acordo com os Estados Unidos, mais especificamente entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), para coordenar a produção, edição, e distribuição de livros didáticos brasileiros a partir da COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Souza, 2022). “Este acordo possibilitou inclusive com o aval do governo brasileiro, o controle, por parte da Agência Norte Americana, do mercado livreiro nacional, bem como do controle ideológico do processo educacional brasileiro.” (Souza, 2022, p. 127). A aproximação do Estado brasileiro com o país imperialista, Estados Unidos, durante o período da ditadura militar é evidente e bem-marcada na história. É na ideologia imperialista que se banhou esse período, se utilizando do livro didático e da escola para a disseminação desta (Souza, 2022).

Em 1971 foram definidos os conteúdos programáticos para cada disciplina e o ensino obrigatório de 8 anos no 1º grau - acrescentando mais 4 anos ao anteriormente exigido - motivado pelo intuito de alcançar o desenvolvimento nacional, já que a baixa escolaridade era um obstáculo para este fim. (Zotti, 2002). A Ditadura Militar foi superada em 1985, o sentimento nacional era de grande vontade democrática também na educação pública, que passou a ser pensada de forma igualitária e para todos. Mesmo com a queda do governo autoritário, a sociedade capitalista se manteve firme e forte e seguiu direcionando as condições as quais a educação precisava atender, que era:

“Uma educação que deveria ser construída a fim de atender as demandas do mercado, direcionada para a formação de professores e formar pessoas capazes de operar as novas tecnologias. Por isso é que foram ampliadas no Brasil as reformas educacionais, com o intuito de garantir as exigências de um mundo sofisticado em que a melhor maneira de sobreviver é a partir da exploração da força de trabalho humano.” (Guimarães, 2015, p. 10)

Em 1988, a partir da elaboração da nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos e um dever do Estado. Os avanços dessa constituição para o campo educacional foram muitos, como: “valorização das realidades locais, descentralização da educação, tanto administrativa quanto pedagógica, maior valorização do professor, inserção das camadas populares e menos providas financeiramente” (Guimarães, 2015, p. 8).

A partir de 1990, o currículo e outros setores da educação sofrem enormes influências da ideologia neoliberal. Esse período será retratado individualmente e a seguir, devido à importância de suas particularidades para a compreensão do tema.

Os estudos sobre o currículo iniciaram-se nos Estados Unidos na década de 1920, quando a imigração massiva e a industrialização aumentaram a necessidade da escolarização. Nesse período, o currículo foi baseado no modelo fabril Taylorista, com “procedimentos e métodos com vistas a alcançar resultados que pudessem ser medidos.” (Campos; Da Silva, 2009, p. 2), mas a educação já havia sido analisada a partir de sua função. Durante o período da revolução industrial, Marx analisa no *O Capital - Crítica da economia política* a função da escola. Com a industrialização acelerada, o capital se viu na necessidade de ampliar a mão de obra, que antes era composta apenas por homens adultos. As mulheres e as crianças começaram a participar do trabalho fabril, mas logo foram formuladas as cláusulas educacionais das leis fabris pelo Parlamento Inglês, obrigando “o ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril” (Marx, 2020, p. 581), mas as escolas eram apenas espaços de 4 paredes onde as crianças eram acompanhadas de um adulto, intitulado professor, que muitas vezes mal sabiam eles ler e escrever. A escola nesse período era apenas uma fachada para atender as demandas do capital (Marx, 2020). Esse remonte histórico nos permite compreender que este é e sempre foi utilizado em consonância com as necessidades econômicas da época, agindo, muitas vezes, como reforço às desigualdades de classe.

Hoje, os municípios podem elaborar um currículo municipal para as escolas municipais, o estado pode elaborar um para as estaduais e a federação lança currículos para as escolas federais, além de diretrizes nacionais que podem ser seguidos, ou não, pelas unidades da federação, na formulação de seus currículos, que normalmente o fazem, às vezes com pequenas adaptações conforme a realidade do território. As escolas indígenas, rurais entre outras, têm seus próprios currículos, especificados a cada realidade (Brasil, 1996).

Apple (2006) diz que a escolha dos conteúdos que vão para o currículo é ideológica, pois a escolha sobre ensinar X ao invés de Y é feita a partir de princípios e motivações. Além disso, os conteúdos escolhidos são assim feitos com o objetivo de se tornarem “o conhecimento que todos devemos ter”, legitimando este conhecimento que foi escolhido e o tornando o “conhecimento de todos” (Apple, 2006). Por exemplo, se é ensinado nas escolas

que o período militar foi uma revolução e não uma ditadura, as impressões dos estudantes sobre esse período são direcionadas ideologicamente, visto que ditadura é automaticamente ruim e revolução é algo bom no senso comum (devido ao próprio significado da palavra, que traz a ideia de algo novo), ou seja, a partir da legitimação do conhecimento, este ganha mais aceitação das massas e favorece o grupo que escolheu X conteúdo ao invés de Y. (Apple, 2006), sendo assim, “todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica.” (Saviani, 1999, p. 37). Confirmando o pensamento de Althusser (1980), sobre o Estado reproduzir a ideologia da classe dominante e a disseminar através de seus aparelhos ideológicos, neste caso, a escola.

Como análise mais próxima de nosso objeto, Lengthorn e Souza (2024) e Souza e Juliasz (2020) analisam, em suas especificidades, a formação e utilização do currículo de Geografia no Brasil; sobretudo no que diz respeito à história do pensamento geográfico e sua construção no mundo e no Brasil, bem como a própria função do ensino de Geografia, suas demandas e necessidades.

2.3 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 90

A partir das reflexões levantadas podemos afirmar, então, que a escola é utilizada pela classe dominante para disseminar sua ideologia e que o currículo escolar é o grande instrumento para sua efetivação. Mas é preciso lembrar que é o Estado quem formula as políticas de educação e de currículo no Brasil. A implementação de políticas neoliberais no âmbito educacional:

(...) teve suas origens no ano de 1990, na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, sob patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial (BM). (Albuquerque, *et al.*, 2021, p. 20)

A conferência deu início a uma série de reformas educacionais proporcionadas pelos signatários da Carta de Jomtien, incluindo o Brasil, cujo objetivo era fortalecer a indústria educacional mundial. Assim, em 1995, a educação passa a ser tema de discussão na Organização Mundial do Comércio (OMC) (Albuquerque, *et al.*, 2021). Com Fernando

Henrique Cardoso na presidência do país, o neoliberalismo é incorporado nas políticas nacionais:

(...) se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 103)

Apesar da subordinação de políticas nacionais aos interesses internacionais já ter aparecido durante o período da Ditadura Militar, é aqui que ela se expressa com mais força. As reformas educacionais impostas pela Carta de Jomtien colocam os organismos internacionais (Unesco, UNICEF, PNUD, BM, também conhecido como BIRD, entre outros) como fiscais das reformas nos países, principalmente dos periféricos. (Arrighi, 1997). O Banco Mundial, como um dos patrocinadores da Carta de Jomtien, elaborou diretrizes a partir da conferência, destacando objetivos como: eliminar o analfabetismo - problema que o Brasil cobrado diretamente por ter uma das maiores taxas da época -, aumentar a eficácia do ensino, e a recomendação por uma “reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 99).

O Estado brasileiro, considerando a Constituição em vigência, foi o ente responsável pela promoção de financiamentos e demais estruturas necessárias, para que a educação seja então pública e acessível. A Constituição brasileira define que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica e gratuita obrigatória dos 4 aos 17 anos, oferta de educação escolar regular gratuita para jovens e adultos, alimentação na escola, transporte escolar gratuito, produção e distribuição de material didático, entre outros especificados na LDB. Para o Banco Mundial essa atuação deve ser revista, uma vez que - na perspectiva neoliberal - o Estado brasileiro deveria incentivar outros meios de captação de recursos para o setor educacional, visando enxugar “gastos” governamentais. Em outra recomendação, o Banco pede “o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 99).

No ano de 1996, houve a aprovação da Lei Federal n. 9.394, que diz sobre a nova

LDB, a qual “reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União” (Brasil, 1997), dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que serviram para orientar a elaboração de currículos municipais e estaduais. Os PCNs foram criados a partir dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, fazendo parte do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi originado a partir de um conjunto de diretrizes políticas voltadas à recuperação da escola fundamental “a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (Brasil, 1997). A implementação dos PCNs foi amplamente criticada pela academia e profissionais da educação. Girotto (2017) critica o alinhamento do currículo com as políticas neoliberais e a falta de debate e participação dos professores e da sociedade civil, prática recorrente nas decisões políticas educacionais, como diz afirma Chauí (2016), é a burocracia estatal que formula leis educacionais e controla o trabalho pedagógico, sem necessariamente participar deste processo os sujeitos da escola: professores e alunos.

A lógica mercadológica sobre a educação pública se mantém, forçando-a a seguir as demandas do setor produtivo. Uma das demandas está na lógica da obtenção, real ou não, de melhorias nos resultados e nas avaliações nacionais e internacionais. Como reforçado pela própria responsável da pasta de educação:

Maria H. Guimarães Castro, secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC) -durante o governo FHC- e diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior (Lei nº 9.131, o “Provão”), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), explicita claramente que as competências que devem ser avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis. (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 108)

Em entrevista para o Jornal do Brasil, em 6 de agosto dos anos 2000, Maria H. Guimarães Castro afirmou que “Os empresários esperam dos futuros funcionários competências gerais, como capacidade de resolver problemas, interpretar informações, argumentar e encaminhar propostas” (Bardanachvili, 2000). Importante indicar que o Ministério da Educação (MEC) realizou uma pesquisa sobre o que o mercado de trabalho

esperava dos alunos ao final do Ensino Médio profissionalizante. Em outro trecho, Maria diz que “as empresas querem que esses estudantes tenham domínio da Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o Enem procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar” (Castro, 2000). Essa entrevista demonstra sobre quais perspectivas e ideologias foram baseadas a Reforma do Ensino Médio de 1998: nos interesses do mercado.

CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS QUE LEVARAM ATÉ O NOVO ENSINO MÉDIO

3.1 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: UM HISTÓRICO

Os PCNs foram utilizados até a implementação de um novo currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é, portanto, instrumento ideológico para a disseminação da ideologia da classe dominante (Apple, 2006). Suas motivações de existência e movimentos de implementação comprovam que esta foi pensada para servir aos interesses do setor financeiro mundial. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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, 2018).

O debate em torno da BNCC surge a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), planejado de 2014 a 2024 (Giroto, 2017). Proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010, o PNE contém 20 metas e 170 estratégias (Saviani, 2018). A BNCC é contemplada, especificamente, na meta 7, estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2015).

Lançada a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, o MEC (Ministério da Educação) instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, junto com o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), para a redação da primeira versão da BNCC. (Cóstola, 2021)

A BNCC foi primeiramente apresentada para consulta virtual no 2º semestre de 2015, sendo que as primeiras sugestões deveriam ser feitas até dezembro do mesmo ano. Pressionados pelos setores da educação, o MEC estendeu o prazo para sugestões até março de 2016; “(...) No entanto, estamos nos referindo a um período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que irá afetar 50 milhões de alunos em todo o país. O que significa esta pressa? O que ela oculta?” (Giroto, 2017, p. 433). No dia 3 de maio de 2016 é disponibilizada a segunda versão da BNCC a partir das revisões das contribuições

realizadas na consulta virtual. Dia 12 do mesmo mês é concluído o processo de *Impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (PT), assumindo o governo seu vice, na condição de presidente interino, Michel Temer (PMDB, hoje MDB), tomando posse dia 31 de agosto de 2016. Em junho do mesmo ano começaram os seminários estaduais, resultando em um documento elaborado pela Undime e Consed, entregue ao ministro da educação, na época Mendonça Filho, já indicado pelo novo governo. A partir da chegada de Temer à cadeira presidencial, o MEC passou por grandes mudanças em sua estrutura e composição

[...] foram redirecionadas as políticas educacionais, com novas ênfases nas políticas curriculares, de avaliação e de formação de profissionais da educação, com apoios explícitos do Consed, Undime, Movimento pela Base, e de outros atores. O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular foi alterado com a instituição, no MEC, do Comitê Gestor encarregado de consolidar a terceira versão da base (Aguiar, M. A. S, 2019, p. 17 Apud Cóstola, 2021)

Ou seja, o MEC durante a gestão de Temer esteve diretamente ligado aos interesses das fundações financeiras e do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), inclusive dando aos representantes cargos na pasta. “(...) pessoas que já faziam parte do MBNC foram nomeadas para cargos na estrutura burocrática, na verdade para posições estratégicas no Conselho Nacional de Educação e no MEC, ambos locais oficiais para deliberação e formação do novo currículo nacional.” (Avelar, Ball, 2017, p. 70, Apud Cóstola, 2021).

Muitos estão ou estiveram ligados a UNDIME, CONSED, CNE (Conselho Nacional de Educação), MEC. Outros estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Kátia Stocco Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MBNC, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) que integra o Conselho Institucional do MBNC. (Caetano, 2020, p. 43, Apud Cóstola, 2021)

Em 2017 é apresentada a terceira versão da BNCC. O projeto de lei para implementação do Novo Ensino Médio estava correndo no Congresso Nacional e foi promulgado em fevereiro, originando a Lei 13.415 de 2017, que dispõe que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, que as escolas modifiquem a carga horária anual de 800 horas para 1.000 horas, mas que devem aumentar para 1.400 horas gradativamente, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017; e indica a implementação de itinerários formativos com intenção de flexibilizar parte do

currículo a partir de cinco eixos formativos que os estudantes podem escolher para seguir (Brasil, 2017).

No 2º semestre é lançado o “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” pelo MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), com apoio técnico Movimento Todos pela Base, com sugestões para que as secretarias de educação implementem a Base. (Cóstola; Borghi, 2018). Em dezembro o Conselho Nacional de Educação lança a resolução CNE/CP N° 2, que orienta e estabelece a implementação da Base

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p. 04).

Em 2018 a versão da BNCC (Ensino Infantil e Fundamental) é entregue ao Conselho Nacional de educação e o MEC lança a portaria nº331, de 5 de abril de 2018, dando origem ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. Em dezembro a resolução CNE/CP institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (Brasil, 2018). Em 2019 assume o governo federal a partir das eleições presidenciais Jair Messias Bolsonaro, declarado pelo campo educacional como inimigo da educação. Com o Novo Ensino Médio pensado e estruturado pelo governo Temer, Bolsonaro começa a implementação nas escolas em 2022 (Cássio, Goulart, 2022). O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) se alinha à BNCC (Brasil, 2018) e o Novo Ensino Médio chega às escolas com força, tornando-se obrigatório para as turmas de 1º ano, após o tempo de adaptação iniciado em março de 2017 para preparar escolas, secretarias de educação e o corpo docente e a pandemia da Covid-19, que causou o isolamento social para fins de saúde pública coletiva, desencadeando escolas fechadas e o ensino remoto (Klava, 2020). A partir do cronograma de implementação formulado durante o governo Bolsonaro, em 2023 aconteceria a implementação dos

referenciais curriculares da BNCC nos 1º e 2º anos do ensino médio, em 2024, em todos os anos do ensino médio. Em São Paulo o Novo Ensino Médio foi implementado junto à reestruturação do Currículo Paulista, ainda em 2020, sendo o estado pioneiro da reforma. As primeiras turmas do Novo Ensino Médio começaram em 2021, e os primeiros formados do país no novo modelo em dezembro de 2023 (Arnaud, 2023).

Em 2023 toma posse o atual presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva (PT), que troca os responsáveis pelos ministérios e se alinha ideologicamente a política progressista, em alguma medida. Em 4 de abril de 2023 o Ministério da Educação lança a portaria N°627 (Brasil, 2023), que “Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio” por 60 dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio” (Brasil, 2023). O então ministro de educação, Camilo Santana, afirmou em entrevista que o MEC avaliou que a execução da reforma do ensino médio aconteceu com diversos erros: “Não houve orientação, não houve formação de professores, nem adaptação para infraestrutura das escolas. Não se faz uma mudança no ensino de uma hora para outra. Faltou diálogo e eu como governador senti isso à época” (Bimbati, 2023). O resultado da consulta pública foi apresentado em 7 de agosto de 2023, que gerou algumas alterações na estrutura do Novo Ensino Médio, sendo estas apresentadas no Projeto de Lei 5230/2023 no Congresso Nacional em 26 de outubro de 2023, passando por diversas modificações até sua aprovação em Lei Ordinária N°14.945/2024 em 31 de julho de 2024 (Brasil, 2023).

3.2 O BANCO MUNDIAL COMO AGENTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Em 2012 o Banco Mundial lançou o documento denominado “*Brasil: atingindo a Educação Classe Mundial*”, o qual define que o modelo de educação ideal é o que atinge as metas das avaliações internacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (Giroto, 2017), idealizado e realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (Brasil, s/d). Além de orientar para

(...) 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 bastante

recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando à gestão escolar baseada em resultados. (Banco Mundial, 2012).

Historicamente o Brasil segue as orientações do Banco Mundial (BM). Se o objetivo educacional brasileiro é baseado no PISA, o debate sobre educação no país se resume a dados quantitativos de resultados de provas avaliativas externas, o que “(...) reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo” (Giroto, 2017, p. 432). O documento de 2012 também fala sobre a reforma do currículo, que deu origem a BNCC, a eliminação do ensino noturno e parcerias público-privadas, que abrem o caminho para a mercantilização da educação.

Além da adoção de uma lógica quantitativa ao invés de qualitativa, a ideologia educacional por trás do BM também traz alguns problemas para análise, como dito no documento publicado pelo Banco em 1990: “o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem” (Banco Mundial, 1990, p. 85), ou seja, a função da educação é apenas gerar produtividade econômica, de acordo com quem dita as políticas educacionais no Brasil e na América Latina. E segue:

observa-se que o meio mais eficaz de obter avanços rápidos e politicamente sustentáveis na qualidade de vida dos pobres tem sido a adoção de uma estratégia em dois elementos. O primeiro elemento dessa estratégia é a busca de um modelo de crescimento que garanta o uso produtivo do bem mais abundante entre os pobres - o trabalho. O segundo elemento é o provimento amplo de serviços sociais básicos aos pobres, sobretudo de educação primária, assistência médica básica e planejamento familiar. O primeiro componente cria oportunidades; O segundo capacita o pobre a tirar proveito dessas oportunidades. (Banco Mundial, 1990, p. iii)

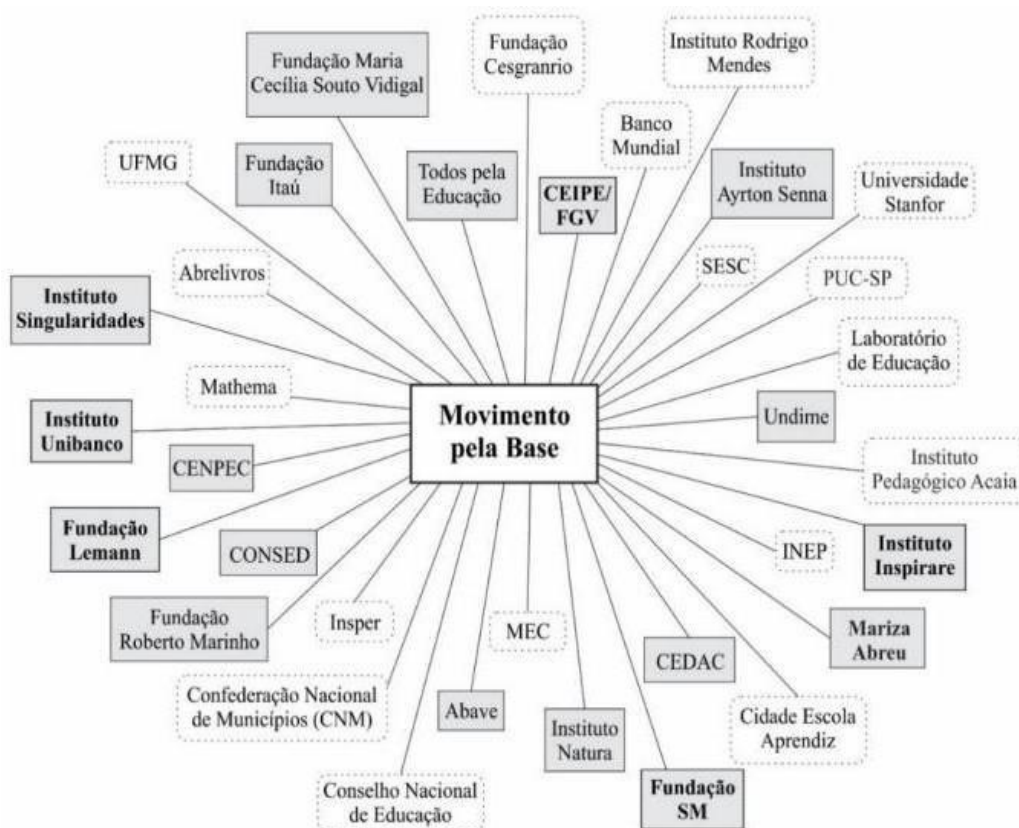
Com a “produtividade” sendo a palavra norteadora para o BM, este sugere uma mudança curricular voltada para um currículo nacional com os conteúdos necessários para boas pontuações nas avaliações e capacitação da periferia mundial, para assim atingir o modelo de educação ideal (Giroto, 2017). O BM, enquanto agente das mudanças curriculares brasileiras, tem uma rede local de parceiros e multiplicadores ideológicos. No cenário de

mudança dos PCN's para a BNCC, ficaram evidentes algumas entidades do setor empresarial, liderando o movimento “Todos pela Educação”, dirigido pelos grupos Itaú Unibanco (banco privado), Gerdau (maior empresa brasileira produtora de aço) e Fundação Roberto Marinho, fundada pelo dono da Rede Globo, maior emissora de televisão do país (Globo, s/d), e a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, maior acionista da AMBEV e a mente a frente da 3G Capital, empresa que gesta o Burguer King, Lojas Americanas, dentre outras (Fernandes, 2024). Na equipe do movimento “Todos pela Educação” e da Fundação Lemann é perceptível a ausência de professores, mas “Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. (Giroto, 2017).

3.3 O MOVIMENTO “TODOS PELA BASE” E O PROTAGONISMO DO SETOR FINANCEIRO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em 2013 é constituído o movimento “Todos pela Base” a partir de um seminário organizado pela Fundação Lemann, nomeado “Liderando Reformas Educacionais: Empoderando o Brasil para o Século 21”, realizado em abril de 2013 na Yale University, em New Haven – EUA – Em território norte-americano, onde podem beber da ideologia do imperialismo diretamente de sua fonte. O movimento se declara “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base, s.d.). Quem são os agentes por trás desse movimento?

Figura 1: Composição do Movimento Todos pela Base Nacional Comum até 2021.



Fonte: Andresa Cóstola, 2021. Observações da autora: Tracejado: Membros em 2017; Cinza: Membros oficiais, agosto de 2019. Em destaque (negrito): Conselho Consultivo (2019); Fonte: movimentopelabase.org.br/quem-somos/ acesso em 26/08/2019 e 01/09/2020.

A Fundação Lemann é a protagonista do Movimento Todos pela Base (MBNC) “O MBNC é financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e o banco Itaú BBA e, além de fazer parte do grupo de fomento, a Fundação Lemann é a “secretaria executiva” com a função de executar as decisões tomadas pelos associados” (Avelar, Ball, 2017, p. 69, Apud Cóstola, 2021). Todos esses agentes financiadores e participantes se denominam como “instituições sem fins lucrativos”, defensores da educação pública de qualidade e grandes apoiadores de projetos inovadores e empreendedores, buscando colaborar para uma “educação pautada na eficácia da aprendizagem” (Movimento Pela Base Nacional Comum, s/d). Mas não atuam somente no discurso e na campanha, a Fundação Lemann, por exemplo, influenciou e

articulou “[...] especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (CONSED) e secretários municipais de educação (UNDIME)” (Peroni, 2015, p. 345). Ou seja, atua diretamente no poder público: “Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores.” (Movimento todos pela base, 2020). A plataforma online do Movimento apresenta guias de implementação da Base, sendo o Movimento o apoio técnico para sua elaboração, em parceria com CONSED e UNDIME. Logo após a aprovação da BNCC, o MBNC já havia em seu site diversos materiais prontos com ações à implementação da Base, disponíveis para milhares de redes públicas municipais e estaduais de educação (Borghgi, 2021), papel este que não cabe a uma instituição com agentes privados, muito menos de empresas que nem atuam no setor educacional. (Cóstola, Borghgi, 2018). Por que o fazem, então? Como dizem os autores Adrião *et al.* (2019):

Grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo × benefício e na visão dos estudantes como mercadorias –commodities. (Adrião et al. 2016, p. 128)

Todo o processo da BNCC abriu espaço para que esses grupos empresariais, por meio das organizações filantrópicas, sentassem-se à mesa com os responsáveis pelas políticas educacionais e as influenciassem diretamente, sem deixar de lado seus interesses econômicos e ideológicos. Além de atuarem com materiais didáticos e formações após a implementação da Base, utilizam do currículo e da escola como espaço de desenvolvimento para o mercado e para disseminar a ideologia de mercado, empreendedora e capitalista. (Borghgi, 2021)

A questão é que, como aponta Oliveira (2003, p. 51) “por possuir uma compreensão economicista e fragmentária acerca das múltiplas relações nas quais os indivíduos estão inseridos, [o empresariado] termina por valorizar muito mais o papel da escola como espaço de preparo do indivíduo para o mercado de trabalho” reduzindo a educação aos interesses mercadológicos.” (Borghgi, 2021, p. 2750)

A educação pública se torna, então, um novo mercado a ser explorado, com capacidade de retorno de lucro e, muito mais que isso, de toda uma nova geração preparada para seguir os interesses do mercado e da Divisão Internacional do Trabalho. Uma vez que as organizações que articularam o Movimento pela Base tem ligação direta com órgãos internacionais como o Banco Mundial (Cóstola, 2021) atuando na manutenção da “ordem do

mundo” – onde cada país realiza sua tarefa e os periféricos permanecem como estão, sem dar chance aos estudantes de escola pública de sonharem um novo sistema, visto que recebem uma educação que os limita e os prepara para achar que as práticas neoliberais são o que de melhor podem ter para seu futuro, sem nem pensar no futuro coletivo dos cidadãos brasileiros.

3.4 O NOVO ENSINO MÉDIO É A VELHA POLÍTICA EDUCACIONAL NEOLIBERAL

O Novo Ensino Médio foi inicialmente apresentado como Medida Provisória (MP) de nº 746, de 2016, sendo duramente criticado pelos movimentos sociais e acadêmicos relacionados a educação. Um dos agravantes é que se propunha apenas a língua portuguesa e matemática como disciplinas obrigatórias durante os três anos de Ensino Médio, sendo que os demais conteúdos deveriam ser estabelecidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2016); o que gerou grandes debates sobre a falta de preocupação com o desenvolvimento do senso crítico durante essa etapa. Sem as disciplinas de história, filosofia, geografia, artes e sociologia, há pouco incentivo para questionar a realidade vivida, se expressar e se posicionar no mundo enquanto sujeito ativo – papel esse que é a função social da escola pública (Brasil, 1988). A falta das ciências da natureza (biologia, física e química) também atrapalha a compreensão do mundo e da sociedade como um todo, já que explicam fenômenos reais e observáveis. A junção do aprendizado das disciplinas “tradicionais” do Ensino Médio permite que o estudante tenha noção da sociedade em que vive e como esta funciona, da vida em outras sociedades, compreender as dinâmicas do planeta Terra e como estas alteram aspectos naturais e sociais. Os conhecimentos articulados geram criticidade e reflexão a partir do que a ciência considera como verdade.

Outro questionamento do setor educacional é que a MP colocou os problemas da escola no currículo, como afirma Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da USP e membro diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação: “essa reforma é cosmética porque só se dedica a mudar o percurso e não enfrenta questões estruturais, como infraestrutura das escolas, valorização dos profissionais da educação, número adequado de alunos por turma e uma nova forma de dar aulas” (Cruz, 2016).

Para além da reforma ter sido utilizada pelos grupos financeiros para favorecer seus interesses, a BNCC carrega consigo um currículo oculto, que transpassa esses interesses econômicos e ideológicos até a lousa da sala de aula, chegando diretamente no estudante (Apple, 2006). O currículo oculto é definido pelo autor como “(...) as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (Apple, 2006, p. 127). O primeiro ponto a ser levantado aqui é a mudança de termo, que foi uma escolha política, pois demonstra a mudança de perspectiva da função da educação: os Direitos de Aprendizagem se tornaram Competências.

A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), Mas a palavra competência traz consigo um discurso subliminar, como afirmam os autores: “A ideia de competência alinha-se com as prerrogativas dos processos produtivos, que se materializam através da aquisição das chamadas habilidades” (Freitas; Silva; Leite, 2018, p. 860); e Dermeval Saviani (2010), definindo a Pedagogia das Competências como “a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2010, p. 437).

O desenvolvimento das competências diz respeito ao que cada indivíduo deve atingir por si só, sem necessariamente precisar pensar no coletivo ou atuar com este. “A ideia de competência trata o sujeito a partir de um princípio de igualdade (...) O entendimento de que “todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem *déficits*” (Freitas; Silva; Leite, 2018, p. 860). Esse jeito de pensar a educação acaba excluindo o contexto de vida de cada estudante, deixando de lado as diferenças entre si e alegando que todos têm um objetivo único a conquistar, que é o desenvolvimento da competência, mesmo que os *déficits* no aprendizado existam. Todos têm “capacidade” de chegar ao mesmo lugar, uma vez que os “Direitos” trazem diretamente a ideia de coletivo, de algo comum à sociedade.

Além do termo “competência” remeter à lógica individualista, a BNCC e o Novo Ensino Médio promovem um abandono disfarçado de autonomia e protagonismo. Aos professores, dão o objetivo a ser alcançado, mas não mostram o caminho.

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p.28).

Então a BNCC formula o que deve ser feito e qual resultado precisa ser alcançado, transferindo às escolas e principalmente aos professores toda a responsabilidade pelo sucesso do currículo; ou seja, são os educadores os ditos culpados pelo fracasso escolar, não a Base. Discurso que funciona, ainda, para precarizar (mais) a profissão.

Aos estudantes, o mesmo discurso de liberdade e autonomia chega por meio da oportunidade de escolha dos Itinerários Formativos, que, de acordo com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), é uma falácia, visto que “(...) a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que não abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino” (REPU, 2022). Os Itinerários são assegurados na lei 13.415/2017 que altera a LDB e implementa a BNCC e o Novo Ensino Médio, sendo explicados no Art. 4, alterando o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Fica então:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Ou seja, a lei apresenta os itinerários em todas as suas possibilidades de área, mas não obriga que as instituições de ensino garantam todos. Os estudantes deverão escolher os itinerários que sua escola oferta. Cesar Callegari, ex Secretário de Educação Básica do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação (o qual hoje preside), na época sendo o

Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular, disse em reunião com a diretoria da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES-SP), em 2018 (com a presença da autora deste trabalho), que “Hoje, a reforma do ensino médio não garante uma escola de qualidade, não garante com que os estudantes possam sair da escola com o mínimo de conhecimento possível para ser um cidadão crítico”. Lucas Chen, presidente da UMES-SP em 2018, declarou que, enquanto estudantes, “Não aceitaremos essa ilusão de escolha individual itinerária de educação pois precisamos de uma base que nos ensine tudo”. A entidade representante dos estudantes secundaristas de São Paulo divulgou em nota em 2023 que “[...] Esses itinerários passam cada vez mais a ocupar espaço dentro das grades horárias, aqui em São Paulo, no terceiro ano do Ensino Médio, 60% das aulas já são reservadas para esses itinerários”. Ouvindo os estudantes e vivenciando a escola, também afirmam que “as matérias consideradas “comuns” desaparecem. Dependendo do ano, os alunos acabam ficando sem aula de História, Geografia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Sociologia, Educação Física e Inglês, pois não são obrigatórias nos três anos” (UMES, 2023).

No lugar das disciplinas “comuns”, os Itinerários entram e muitos são insuficientes. Há relatos de Itinerários com os temas “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar”. Além da baixa complexidade desses itinerários, os professores não são preparados para ministrar aulas sobre. Iago Gomes, professor da rede estadual da Bahia, relata:

Minha formação é Língua Portuguesa, e estou dando aula em várias disciplinas fora da minha área para completar carga horária. Uma é Arte de Morar, eletiva de geografia. As disciplinas da base nacional comum perderam carga horária. As menos espremidas foram Língua Portuguesa e Matemática. Há professores de História e Geografia que perderam metade da carga e têm que pegar disciplinas de outros campos. (Lima, 2023).

Os itinerários também esbarram em outros problemas. No Rio de Janeiro, um dos Itinerários foi “De olho na rede digital!”, com o objetivo de compreender a linguagem das mídias digitais, porém, a realidade são escolas sem computadores ou internet. O Itinerário de “Brigadeiro Caseiro” é apenas uma das opções do leque de itinerários empreendedores, que incentiva os estudantes a atuarem no mercado de trabalho a partir de seu próprio negócio, por exemplo, discurso esse que favorece a lógica neoliberal. Nesse sentido, esses itinerários

também propõem a formação de mão de obra precária, que também é incentivada a partir da Reforma Trabalhista proposta pelo governo Temer.

A ligação dos itinerários empreendedores com a Reforma Trabalhista faz sentido a partir da compreensão de que a Reforma gerou “(...) diminuição no nível de proteção do trabalhador, uma precarização e um aumento no número de trabalhadores informais, que surgem a partir da flexibilização da regulamentação gerada pela reforma” (USP, 2022), como diz o professor da Faculdade de Direito da USP, Otávio Pinto e Silva. Ou seja, para que os estudantes sejam formados para esse novo mercado de trabalho flexível, seria preciso aprender a como fazer brigadeiro para vender e abrir seu próprio negócio e retirar disciplinas como geografia, história e química.

Ao chegar no final de Ensino Médio, milhares de jovens realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porta de entrada para diversas universidades públicas. As desigualdades vividas durante o Ensino Médio e a defasagem no aprendizado não somem ao fazer a prova. Um exemplo é a estudante Júlia Alves da rede pública de São Paulo, entrevistada pelo jornal O Globo em 2023. O jornal conta que

A jovem, no 3º ano do ensino médio, teve aulas de Tópicos de Cidadania, Histórias Contadas por Imagens, Cultura e Trabalho, Eu Consumidor, Cidadania e as Políticas Públicas na Desigualdade, além de Português, Matemática, Artes e Educação Física. Isso significa que ela não cursou Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Essas são todas as disciplinas cobradas nas provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que, juntas, representam metade das questões objetivas do Enem.

Ou seja, o Ensino Médio não está formando os estudantes com qualidade, pois estes se encontram despreparados para alcançar a próxima etapa dos estudos, que é o Ensino Superior: “Foi horrível chegar na prova sem ter tido várias matérias. Sinceramente, na última semana cheguei a pensar em nem fazer. Alguns professores dos itinerários até tentaram ajudar, mas eles tinham que cumprir as aulas previstas também” conta a estudante Júlia em entrevista para UOL. (Alfano, 2023).

Desde sua apresentação enquanto MP até sua implementação, o Novo Ensino Médio teve várias alterações devido à pressão popular e insatisfação de educadores e estudantes. O governo Lula, que tomou posse em 2023, se comprometeu a reavaliar a política do Ensino Médio, abrindo uma consulta pública e apresentando uma nova proposta, que foi aprovada e

se tornou a lei nº 14.945/2024, sancionada em 1º de agosto de 2024, durante a escrita deste trabalho – a ser implementada em 2025 ou 2026 aos primeiros anos, em 2026 ou 2027 aos segundos e em 2027 ou 2028 aos terceiros (Brasil, 2024).

As principais mudanças são na carga horária anual, que era de 1.800 horas para Formação Geral Básica (FGB) e passa a ser de 2.400, a FGB inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), tendo seus conteúdos definidos pela BNCC. A lei nº 14.945/2024 regulamenta e prevê a construção de diretrizes para os Itinerários Formativos, tendo carga horária mínima de 600 horas, exceto a formação técnica e profissional, podendo chegar até 1.200 horas. Também fica determinado que os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois Itinerários.

Por mais que haja avanços, o Novo Ensino Médio proposto pelo Governo Lula ainda carrega problemas, como o veto à mudança no ENEM para que este acompanhe a mudança da reforma do Ensino Médio. Por ser tão recente, ainda não há grandes formulações do campo educacional e dos movimentos sociais e nem reflexões por parte da autora de como será esse novo modelo. Que fique aqui o incentivo para acompanharmos os próximos passos, principalmente a implementação a partir de 2025.

CONCLUSÃO

No Brasil e nos países do sul global, as contradições políticas, econômicas e sociais são agravadas pela presença de países imperialistas, que, pela influência no contexto político mundial, conseguem interferir direta ou indiretamente em seus territórios, alterando leis, direitos, culturas e até o que se aprende na escola, conseqüentemente, alterando também o modo de ser e de pensar da população. Ao longo da história, a escola foi utilizada como espaço de difusão da ideologia dominante, sendo está o neoliberalismo, que se manifesta em todos os aspectos da escola.

A BNCC e o Novo Ensino Médio foram uma jogada política articulada entre o capital internacional e o governo brasileiro. A atuação do movimento Todos pela Base, composto por representantes do mercado, e seu nível de influência na construção da política que determinou a nova estrutura do Ensino Médio e quais conteúdos deveriam ser trabalhados nas salas de aula é, com certeza, algo a ser denunciado e nunca esquecido. O mercado construiu a BNCC e ditou os conhecimentos elaborados na escola. A escola enquanto centro

de difusão ideológica ensina valores e princípios a partir de um currículo oculto, que acaba direcionando os estudantes a serem mais receptivos, ou não, com algo. Se é o mercado e as ideias da classe dominante que pairam sobre a escola pública, e esta tem em seu corpo estudantil massivamente a classe oprimida, tornam, então, quem sofre com essa lógica e esse sistema, mais suscetível a tentar participar do mercado ao invés de lutar contra a desigualdade causada por ele, que o atinge.

As consequências disso até agora, integradas com a destruição dos direitos da classe trabalhadora com a reforma trabalhista, são os números exorbitantes de jovens que nem estudam, nem trabalham (os famosos nem-nem) ou trabalham em condições absurdamente precárias, como são os trabalhos por aplicativo como Uber e Ifood, em busca de ser seu próprio chefe e conquistar lucro a partir de seu esforço, muitas vezes trabalhando mais de 12 horas diárias. Com uma escola que não prepara e que te joga para o sonho vazio de empreender e seguir a lógica neoliberal do sistema capitalista somado a um país sem oportunidade de emprego com direitos assegurados, qual a alternativa para a juventude brasileira?

Se é na escola que a nova geração está sendo educada, é lá que a resistência precisa acontecer. É na escola pública que estão os filhos da classe oprimida, é ali que se deve plantar a semente da nova sociedade. Para isso, é necessária uma educação histórico-crítica, que seja pensada para além do capital, com objetivo e a determinação de formar jovens críticos, para que estes também tenham as condições de lutar contra as injustiças e transformar a realidade vivida. Nesse cenário, é preciso destacar o papel do professor, que para concretizar a nova sociedade, atua de forma a construir a educação libertadora e rema contra a maré neoliberal para que o estudante minimamente perceba suas amarras. É com trabalho coletivo e de luta pela escola pública que é possível começar a sonhar algo novo e realmente emancipador.

É preciso lutar pela escola pública.

A todos os colegas que conseguiram ter este trabalho em mãos, deixo aqui este chamado.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** *Educação & Sociedade*, v. 37, p. 113-131, 2016.

AGUIAR, M. A. S. **Reformas conservadoras e a “nova educação”:** orientações hegemônicas no MEC e no CNE, 2019, p. 17.

ALBUQUERQUE, M. A. M. ; KATUTA, A.M. ; MARTINS, M. F. A. ; SOUZA, J.G. ; NOGUEIRA, A. R. B. ; AZEVEDO, S. C. ; GIROTTI, E. D. ; SIMÃO ; GIORDANI, A. C. ; CARVALHO, L. E. ; OLIVEIRA NETO, A. C. ; MARQUES, A. C. O. ; LIMA, A. M. ; ZUCHERATO, B. **Manifesto Crítica às reformas neoliberais na Educação:** prólogo do Ensino de Geografia. 1. ed. Marília - SP: Lutas Anticapital, 2021. v. 1. 169p .

Alfano, Bruno. GLOBO. ENEM 2023: **aluna do novo ensino médio fará a prova sem ter tido química, física, biologia, sociologia, história e geografia no 3º ano.** O Globo, 12 nov. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/enem-e-vestibular/noticia/2023/11/12/enem-2023-aluna-do-novo-ensino-medio-fara-a-prova-sem-ter-tido-quimica-fisica-biologia-sociologia-historia-e-geografia-no-3o-ano.ghtml>. Acesso em: 8 nov. 2024.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** *Educação e Pesquisa*, v. 28, p. 77-89, 2002.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In: **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** 1980.

AMARAL, Rodrigo Augusto Duarte. **Os EUA no conflito em Gaza 2023/2024: a preservação da relação especial com Israel.** Abr. 2024. Disponível em: <https://gedes-unesp.org/os-eua-no-conflito-em-gaza-2023-2024-a-preservacao-da-relacao-especial-com-israel/>. Acesso em: 04 out. 2024.

ARNAUD, Anike A. **O Novo Ensino Médio em São Paulo e o aumento da desigualdade educacional.** *Revista Balbúrdia*, 19 maio 2023. Disponível em: [https://sites.usp.br/revistabalburdia/o-novo-ensino-medio-em-sao-paulo-e-o-aumento-da-desigualdade-educacional/#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20\(NEM,do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20\(EM\)](https://sites.usp.br/revistabalburdia/o-novo-ensino-medio-em-sao-paulo-e-o-aumento-da-desigualdade-educacional/#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20(NEM,do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20(EM).). Acesso em: 8 nov. 2024.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Grupo A, 2006. *E-book*. ISBN 9788536315584. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315584/>. Acesso em: 22 set. 2024

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BAIRRO, Gabriel Pinto de. **O contexto da produção didática no Brasil: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2017. 87 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157038>>.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1990**. Washington, DC: World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: DC/Banco Mundial, 1996. (El desarrollo en la práctica). 218p.

BANCO MUNDIAL. **Regulação do setor saneamento no Brasil: prioridades imediatas**. Brasília: Banco Mundial; 1999.

BARDANACHVILI, Eliane. **UM PERFIL PARA O ENSINO MÉDIO**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2000. Edição 00120. p. 145-146. Disponível em http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_12/18094. Acesso em 02 out. 2024

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington. **A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**, 1994.

BIMBATI, Ana Paula. **MEC suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio**. UOL Educação, 4 abr. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/04/04/cronograma-novo-ensino-medio-suspenso.htm>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BERTAZZO, J. **Atuação da OTAN no pós-Guerra Fria: implicações para a segurança internacional e para a ONU**. Contexto Internacional, v. 32, n. 1, p. 91–119, jan. 2010.

BIONDI, A. **Brasil Privatizado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BORGHI, Raquel Fontes. **Que educação é pública? A privatização de um direito**. *Eccos Revista Científica*, n. 46, p. 19-32, 2018.

BORGHI, R. F. **Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744–2758, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.14903. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BORTOLON, Eugênio. **Como a terceirização e a uberização precarizam as condições de vida dos trabalhadores**. Brasil de Fato, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/24/como-a-terceirizacao-e-a-uberizacao-precizam-as-condicoes-de-vida-dos-trabalhadores>. Acesso em: 03 out. 2024.

BOTIGLIERI, Monica Fernanda; NETO, Luiz Bezerra. **O neoliberalismo, o Banco Mundial e a educação: alguns apontamentos**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 14, n. 57, p. 19-31, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Diário Oficial da União, Seção 1, 18 nov. 1930. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1630415102895&disposition=inline>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, para dispor sobre a reforma do ensino médio e dar outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Altera a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59331-resolucoes-cp-2018>. Acesso em: 8 nov. 2024.

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

BRASIL. **A hora da escolha: PNLD 2019** – Diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2018/A%20hora%20da%20escolha%20-%20PNLD%202019%20-%20Diretores%20de%20escolas%20-%20MEC.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 627**, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. 9 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **CNE aprova novas diretrizes para o ensino médio. Ministério da Educação, 07 nov. 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/cne-aprova-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). PISA – **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%20>

C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE). Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **História da educação no Brasil: 1930-1939**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/historia/1930-1939>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL DE FATO. **EUA vetam resolução no Conselho de Segurança para cessar-fogo em Gaza**. 20 fev. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/20/eua-vetam-resolucao-no-conselho-de-seguranca-para-cessar-fogo-em-gaza>. Acesso em: 03 out. 2024.

BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. **Novo Ensino Médio: Análise e Projeções**: Entrevista com Daniel Cara. Revista Educação e Linguagens, v. 12, n. 23, p. 7-18, 2023.

CAMPOS, Débora Lima; DA SILVA, Sebastião Constantino Brito. **O conceito de currículo**: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. Igapó, v. 3, n. 1, 2009.

CÁSSIO, F. **Base Nacional Comum Curricular**: Ponto de saturação e retrocesso na educação. RETRATOS DA ESCOLA, v. 12, p. 239-253, 2018.

CÁSSIO, F. . **O 'novo' Novo Ensino Médio**. Revista Adusp, , v. 67, p. 29 - 32, 15 dez. 2023.

Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados**: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Retratos Da Escola, 16 (35), 285–293. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>

CÁSSIO, F. ; GOULART, D. C. . **Itinerários formativos e 'liberdade de escolha'**: Novo Ensino Médio em São Paulo. RETRATOS DA ESCOLA, v. 16, p. 509-534, 2022.

CATINI, Carolina de Roig. **Para a Crítica da Educação Neoliberal** - entrevista com Christian Laval. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 22, p. 1031-1040, 2020.

CATINI, Carolina de Roi . **Empreendedorismo, Privatização e o Trabalho Sujo da Educação**. REVISTA USP, v. 127, p. 53-68, 2020.

CATINI, Carolina de Roig. **A educação bancária, um Itaú de vantagens**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021.

CATINI, Carolina; BRANCO, João Francisco Migliari. **Sob nova direção**: trabalho docente e privatização. Revista Eletrônica Pesquisa Educa, v. 14, n. 36, p. 961-983, 2022.

CARA, Daniel. **Por uma nova visão de política educacional**: superando as reformas econômicas neoliberais. 2022. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

CARTA CAPITAL. **FMI pede aumento de tarifas de energia e controle de salários na Argentina**. Carta Capital, 19 set. 2023. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/economia/fmi-pede-aumento-de-tarifas-de-energia-e-controle-de-salarios-na-argentina/>. Acesso em: 21 set. 2024.

CHAUI, M. DE S.. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 1, p. 245–258, jan. 2016.

CÓSTOLA, A.; BORGHI, R. F. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais**: análise do movimento todos pela base nacional comum. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1313–1324, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CÓSTOLA, A.; Borghi, Raquel. **O processo de construção da base nacional comum curricular no Brasil**: análise do movimento todos pela base nacional curricular. In: Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, Francisco Rubén Sandoval Vázquez. (Org.). Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación común /. 174ed.Cidade do México: Ediciones de la Noche, 2020, v. 1, p. 149-.

CÓSTOLA, A. **“Onde tem base, tem movimento” empresarial**: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste. 2021.

CRUZ, Bruna Souza. UOL. **MP serve mais para mostrar serviço do que para resolver ensino médio**. UOL Educação, 22 set. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/22/mp-serve-mais-para-mostrar-servico-do-que-para-resolver-ensino-medio.htm>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CRUZ, R. E. DA .. **Banco Mundial e política educacional**: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?. **Educar em Revista**, n. 22, p. 51–75, jul. 2003.

DAMBORIARENA, Luiza. **Neoliberalismo como ideologia**: uma reflexão sobre a sua reprodução na vida cotidiana a partir de Henri Lefebvre. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais, Curitiba**, v. 3, n. 1, p. 63-76, 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo** [recurso eletrônico] : ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot , Christian Laval ; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DE AMORIM, Franciel Coelho Luz; DOS SANTOS LEITE, Maria Jorge. **A influência do Banco Mundial na educação brasileira**: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 1, p. 28-41, 2019.

DE ROIG CATINI, Carolina. Para um estudo marxista da escola como forma social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 205-213, 2014.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D.. **Neoliberalismo**: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 1–19, abr. 2007.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESTEVIÃO, Larissa dos Santos. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. 2019, 157f.** 2022. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação–Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: RI UFPE: Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. Acesso em: 08 dez.

FERNANDES, Vitória. FORBES. **5 dicas do bilionário Jorge Paulo Lemann para os empreendedores.** Forbes Brasil, 24 abr. 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2024/04/5-dicas-do-bilionario-jorge-paulo-lemann-para-os-empresendedores/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil:** estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9

FORD MOTOR COMPANY. **Reestruturação Ford Brasil.** Disponível em: <https://www.ford.com.br/reestruturacao-ford-brasil/>. Acesso em: 02 out. 2024.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e Formação Humana:** ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. D. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade,** v. 24, p. 93-130, 2003.

FUNDOS MONETÁRIOS INTERNACIONAIS (FMI). **Fiscal Monitor:** April 2024. 17 abr. 2024. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/FM/Issues/2024/04/17/fiscal-monitor-april-2024>. Acesso em: 03 out. 2024.

GIAMBIAGI, Fabio; ALMEIDA, Paulo Roberto. **Morte do consenso de Washington?** Os rumores a esse respeito parecem muito exagerados. Texto para Discussão nº 103. Rio de Janeiro: BNDES, 2003. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/8423/2/Morte%20do%20consenso%20de%20Washington%20Os%20rumores%20a%20esse%20respeito%20parecem%20muito%20exagerados.%20td-103_P.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs a BNCC:** o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj,** n. 30, p. 419-439, 2017.

GLOBO. Fundação Roberto Marinho. **Memória Roberto Marinho,** [s.d.]. Disponível em: <https://historia.globo.com/memoria-roberto-marinho/empresas/noticia/fundacao-roberto-marinho.ghtml>. Acesso em: 8 nov. 2024.

GOMES, José Menezes.. **Um resgate do processo de privatização no Brasil e do papel do FMI.** CADTM, 2021. Disponível em: https://www.cadtm.org/spip.php?page=imprimer&id_article=18927. Acesso em: 03 out. 2024.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: Gepud / REPU, 10 out. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)**. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. **A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002)**. *Revista Fundamentos*, v. 2, n. 1, 2015.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO ESCRITURA. **Textos finalistas 2019: 6º Olimpíada de Língua Portuguesa. Escrevendo o Futuro**, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9161/textos-finalistas-2019.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

ISIDORE, Chris. CNN Brasil. **Icônica siderúrgica americana de 122 anos, U.S. Steel, é vendida à japonesa por US\$ 15 bi**. 18 Dez. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/iconica-siderurgica-americana-de-122-anos-us-steel-e-vendida-a-japonesa-por-us-15-bi/>. Acesso em: 04 out. 2024.

ITO, Nicolas Robarts. **Standard oil company: um reflexo da industrialização americana**. 2015. 1 CD-ROM. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Ciências Econômicas) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

KLAVA, Nilson. G1. **Plano do Ministério da Saúde prevê ampliar isolamento com fechamento de escolas**. Bem Estar, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/28/plano-do-ministerio-da-saude-preve-ampliar-isolamento-com-fechamento-de-escolas.ghtml>. Acesso em: 8 nov. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. **A atuação política dos Estados Unidos no cenário internacional: notas introdutórias**. *Conjuntura Global*, v. 5, n. 1, 2016.

LENGHTHORN, ELENA ELIZABETH ; SOUZA, JOSÉ GILBERTO . Interview with

Margaret Roberts The Geography curriculum and its theoretical foundations. REVISTA DA ANPEGE, v. 20, p. 03-15, 2024.

LIBÂNEO, José C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso) , v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José C. **BNCC X Ensino para o desenvolvimento humano: como lidar com as contradições na escola?.** 2021. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

LIMA, Ludmilla de. G1. **Aula de RPG ou de cuidados com o pet: professores e pais criticam disciplinas inusitadas do novo ensino médio.** O Globo, 21 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>.

Acesso em: 8 nov. 2024.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. **Educação Profissional entre os anos 30 e 90: uma história de subordinação aos processos produtivos no contexto brasileiro.** Research, Society and Development, v. 8, n. 10, p. e298101374, 2019.

LOUREIRO, Felipe Pereira. **O passado não pode ser desfeito, mas deve ser reparado: documento mostra apoio militar dos EUA ao golpe de 1964 no Brasil.** Jornal da USP, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-passado-nao-pode-ser-desfeito-mas-deve-ser-reparado-documento-mostra-apoio-militar-dos-eua-ao-golpe-de-1964-no-brasil/>.

Acesso em: 03 out. 2024.

MARTINS FILHO, J. R.. **Os Estados Unidos, a Revolução Cubana e a contra-insurreição.** Revista de Sociologia e Política, n. 12, p. 67–82, jun. 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A reforma do ensino médio e a educação profissional.** Trabalho & Educação, v. 3, p. 107-117, 1998.

MOREIRA, A. **UNESP: de instituição educacional a empresa comercial? Ideias,** Campinas, p. 219-241, 1º semestre 2011.

MOTA JUNIOR, W. P. DA .; MAUÉS, O. C.. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Educação & Realidade, v. 39, n. 4, p. 1137–1152, out. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **O Movimento.** Disponível em:

<<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 8 nov. 2024.

NOGUEIRA, Carmen Aline Alvares. **A TEORIA ALTHUSSERIANA DA ESCOLA COMO " APARELHO IDEOLOGICO DE ESTADO" NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** Salão de Iniciação Científica (21.: 2009 out. 19-23: Porto Alegre, RS). Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2009., 2009.

O GLOBO. **Herdeiro de minerador de esmeraldas e pai de 12, Elon Musk tem R\$ 97 bilhões para cada filho; veja fortuna.** *O Globo*, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/06/26/herdeiro-de-minerador-de-esmeraldas-e-pai-de-12-elon-musk-tem-r-97-bilhoes-para-cada-filho-veja-fortuna.ghtml>
Acesso em: 03 out. 2024.

PEREIRA, J. M. M.. **Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 7, p. 2187–2196, jul. 2018.

PERONI, V. M., & CAETANO, M. R. **O público e o privado na educação:** projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. , 337-352, jul./dez., 2015.

PIRES, M. F. D. C.; REIS, R. T. **Globalização, neoliberalismo e universidade:** algumas considerações. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, [s.l], v. 3, n. 4, p. 29 - 39, fev 1999.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica].** São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

RIBEIRO, Cássio Garcia; LOURAL, Marcelo Sartorio; AMARAL, Marisa Silva. Neoliberalismo reloaded: **contrarreformas para barrar o social-liberalismo estatal dos governos PT.** *Anais do XXV Encontro Nacional de Economia Política*, 2020.

RISAGER, Bjarke Skærlund. David Harvey: **O neoliberalismo é um projeto político.** *Esquerda.net*, 26 jul. 2016. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/david-harvey-o-neoliberalismo-e-um-projeto-politico/43872> Acesso em: 03 out. 2024.

ROIO, M. D. **Breve nota sobre a teoria do imperialismo (1902-1916).** *Novos Rumos*. São Paulo, n. 47, p. 16-29, 2007.

SANTOS, Camila Pereira da Silva. **A geopolítica do tempo presente:** uma leitura do conceito de imperialismo no mundo globalizado. 2015.43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2015.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Banco Mundial e gerenciamento da educação brasileira.** 2016.

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática.* 7º ed. Campinas: Autores Associados, Editora, Ltda, 2022. Print.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 out. 2024.

SENDACZ, Isos. **O fechamento da Ford e a desindustrialização do Brasil.** *Isosendacz*, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://isosendacz.org/2021/01/18/o-fechamento-da-ford-e-a-desindustrializacao-do-brasil/>. Acesso em: 04 out. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais.** *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-22, 2020.

SOUZA, Felipe de. CNN BRASIL. **Qual é a posição dos Estados Unidos sobre o conflito entre Israel e Palestina?** 17 out. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/qual-e-a-posicao-dos-estados-unidos-sobre-o-conflito-entre-israel-e-palestina/>. Acesso em: 03 out. 2024.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula. C. S. *Geografia: ensino e formação de professores*. 1. ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2020

SOUZA, José Gilberto de. **A geografia escolar na ditadura militar: a prestidigitação do trabalho** / José Gilberto e Souza. – Marília: Lutas Anticapital, 2022. 226 p

SOUZA, Nilson Araújo de. **Ascensão e queda do império americano.** São Paulo: CPC-UMES/Mandacaru, 2001.

SOUZA, Nilson Araújo de. **Economia brasileira contemporânea: de Getúlio a Lula.** Editora Atlas SA, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Movimento pela Base.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/tag/movimento-pela-base/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

UMES. **Diretoria da UMES recebeu César Callegari para discutir sobre educação e a reforma do ensino médio.** União Municipal dos Estudantes Secundaristas, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://umes.org.br/diretoria-da-umes-recebeu-cesar-callegari-para-discutir-sobre-educacao-e-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

USP. **Impacto no mercado de trabalho: cinco anos depois da reforma trabalhista.** *Jornal da USP*, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/impacto-no-mercado-de-trabalho-cinco-anos-depois-da-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. **A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC.** *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, v. 44, p. e270962, 2023.

ZANOTTO, Marijane; HIPPLER, Kethlyn Elisa. **O Banco Mundial e a educação pública brasileira: desdobramentos na política para a educação básica-ensino fundamental.** *Revista HISTEDBR On-line*, v. 23, p. e023004-e023004, 2023.

ZOTTI, Solange. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80.** *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 4, n. 2, 2002.