

POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: breves apontamentos

Renata Lysia Sapucaí de Castro¹

Daniela Cunha Terto²

Hiram de Aquino Bayer³

Resumo: Este estudo objetiva analisar a relação das orientações do Banco Mundial para a educação e a atual conjuntura do ensino médio do Brasil, tendo como foco a Política Nacional do Ensino Médio (PNEM), promulgada pela Lei 14.495/2024, a partir dos elementos históricos e conjunturais que caracterizam os cenários nos quais a proposta foi formulada. Através das categorias totalidade, mediação e contradição, características do materialismo histórico-dialético, realizou-se a análise documental da lei que institui a PNEM (Lei 14.945/2024) e a legislação anterior, o Novo Ensino Médio - NEM (Lei 13.415/2017); o documento “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, do Banco Mundial, e correlatos; além de revisão bibliográfica para qualificar o debate. O estudo destacou as disputas em torno das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e a organização curricular da proposta. Pela compreensão de que a PNEM é um esforço para dirimir os efeitos do NEM na educação pública brasileira, conclui-se que, apesar dos avanços significativos do campo progressista no que diz respeito à concepção e ao uso quantitativo e qualitativo da carga horária, a PNEM ainda reproduz uma série de elementos alinhados à lógica gerencial de manutenção da educação e do Estado, alinhadas às diretrizes do Banco Mundial para a educação.

Palavras-chave: Educação; Organismos internacionais; Políticas educacionais.

NATIONAL POLICY FOR SECONDARY EDUCATION AND WORLD BANK GUIDELINES FOR BASIC EDUCATION: Brief Notes

Abstract: This study aims to analyze the relationship between the World Bank's guidelines for education and the current state of high school education in Brazil,

¹ Servidora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <https://orcid.org/0000-0003-2657-7097>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8696657560462938>. E-mail: rsapuca@gmail.com.

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-6572>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5995982936289626>. E-mail: daniela.terto@ifrn.edu.br.

³ Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Geografia, pela UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0507-8264>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3021692582897921>. E-mail: [hirambayer@gmail.com](mailto:hiramibayer@gmail.com).

focusing on the National High School Policy (PNEM), enacted by Law 14.495/2024, based on the historical and contextual elements that characterize the scenarios for which the policy was formulated. Using categories of totality, mediation, and contradiction—characteristics of historical-dialectical materialism – a documentary analysis of the law that instituted the PNEM (Law 14.945/2024) and the previous legislation, the New High School (NEM, Law 13.415/2017), was conducted; the document “Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development” and related documents; as well as a literature review to qualify the debate. The study highlighted disputes over public-private partnerships (PPPs) and the proposal’s curricular organization. Understanding that the PNEM is an effort to mitigate the effects of the NEM on Brazilian public education, it is concluded that despite significant advances in the progressive field regarding the design and quantitative and qualitative use of the workload, the PNEM still reproduces a series of elements aligned with the managerial logic of maintaining education and the State, in line with the World Bank’s guidelines for education. The text consists, in addition to the introduction and final considerations sections, of a part that discusses the relationship between the World Bank and education; a second part that comparatively analyzes the context, continuities, and ruptures of the PNEM in regards to the NEM; and a third part that relates the PNEM to the World Bank’s guidelines for basic education.

Keywords: Education; International organizations; Educational policies.

POLÍTICA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DIRECTRICES DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: apuntes breves

Resumen: *Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las orientaciones del Banco Mundial para la educación y la coyuntura actual de la enseñanza media en Brasil, centrándose en la Política Nacional de Enseñanza Media (PNEM), promulgada por la Ley 14.495/2024, a partir de los elementos históricos y coyunturales que caracterizan los escenarios en los que la propuesta fue formulada. Utilizando categorías de totalidad, mediación y contradicción—características del materialismo histórico-dialéctico (Kuenzer, 1998)—se realizó un análisis documental de la ley que instituyó la PNEM (Ley 14.945/2024) y la legislación anterior, la Nueva Educación Media (NEM, Ley 13.415/2017); el documento “Aprendizaje para Todos: Invertir en los Conocimientos y Competencias de las Personas para Promover el Desarrollo” (Banco Mundial, 2011) y documentos relacionados; así como una revisión bibliográfica para matizar el debate. El estudio destacó las disputas sobre las Asociaciones Público-Privadas (APP) y la organización curricular de la propuesta. Comprendiendo que la PNEM es un esfuerzo para mitigar los efectos de la NEM en la educación pública brasileña, se concluye que, a pesar de los avances significativos en el campo progresista en cuanto al diseño y uso cuantitativo y cualitativo de la carga horaria, la PNEM aún reproduce una serie*

de elementos alinhados com a lógica gerencial de manutenção de la educación y el Estado, en línea con las directrices del Banco Mundial para la educación.

Palabras clave: Educación; Organizaciones internacionales; Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

Os últimos 50 anos foram palco de mudanças sociais, políticas e econômicas que reorganizaram a sociedade, o Estado e o capital. Compreender qualquer aspecto da realidade concreta perpassa pela capacidade que se tem de entender e situar esses elementos historicamente. A crise do sistema taylorista-fordista de produção e do Estado de bem-estar social abre a janela histórica para a ascensão do neoliberalismo e o recrudescimento de sua lógica na economia, na política e nas mais diversas dimensões da vida. Concebida teoricamente em 1944, essa doutrina ganha força no bojo da crise capitalista da década de 1970, marcada pela elevação das taxas de juros, diminuição drástica das obrigações do Estado com parte massiva da população, manutenção de altos índices de desemprego, enfraquecimento da organização de trabalhadores, privatização de direitos básicos e de recursos naturais como nunca visto. A consolidação do neoliberalismo não se explica apenas pela perspectiva dos processos macroeconômicos ou macrosociais, mas, sobretudo, por uma crise de governamentalidade, da forma de lidar com a tríade sociedade, mercado e Estado (Dardot e Laval, 2016), que conduz inevitavelmente à necessidade de criação e fortalecimento de uma normatividade que internalize os valores e sínteses do mercado nos indivíduos.

Nesse contexto, cabe à educação, sob a perspectiva capitalista e neoliberal, não apenas ensinar a produzir, mas também reproduzir as condições de reprodução do sistema (Althusser, 1992). Em um mundo globalizado, estruturas igualmente globalizadas e que funcionam em rede precisam ser construídas e mantidas, organizando o que Dale (2004) chamou de agenda globalmente estruturada para a educação. Organismos Internacionais

concorrem fortemente para a concretização dessa finalidade. Dentre eles, damos destaque ao Banco Mundial (BM) como uma dessas estruturas centrais no exercício de interferência sobre a organização da educação em diversos países, dentre eles o Brasil. Índícios desta influência na organização da educação podem ser identificados em diretrizes, leis e orientações que matizam a educação pública brasileira em seus vários níveis.

Recentemente, o Ensino Médio brasileiro passou por importantes reformas estruturais que alteraram fortemente a sua organização, conduzindo a uma série de reflexões, análises e críticas ao modelo implementado. O chamado Novo Ensino Médio (NEM), implementado a partir da Lei 13.415/2017, no governo de Michel Temer (2016-2019), foi um marco decisivo no contexto destas mudanças estruturais, acentuando desigualdades e inaugurando um período de deliberado retrocesso nesta etapa de ensino. Em 2024, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023 até o momento), foi instituída a Política Nacional do Ensino Médio (PNEM), sob a forma da Lei 14.945/2024, organizada politicamente com o objetivo de dirimir alguns dos retrocessos do período anterior. Em que pesem as continuidades e mudanças entre as duas propostas, considerando inclusive as distintas concepções políticas de ambos os governos, vislumbra-se a influência das diretrizes do Banco Mundial para a educação na organização da educação brasileira, em especial, no contexto do ensino médio. Nesse sentido, emerge o seguinte questionamento: qual é a relação entre a atual conjuntura do ensino médio brasileiro e as orientações do BM para a educação?

O presente artigo tem como objetivo, portanto, analisar as influências das orientações do Banco Mundial para o ensino médio no Brasil, tendo como foco a Política Nacional do Ensino Médio, promulgada pela Lei 14.945/2024. Para a consecução desse objetivo, nos valem da perspectiva do materialismo histórico-dialético, a partir da concepção de que a produção do conhecimento é praxica, que dialoga com a realidade concreta, explorando também as categorias de totalidade, mediação e contradições das relações sociais (Kuenzer, 1998). Utilizamos, como procedimentos metodológicos, a análise

documental, com foco nas Leis citadas anteriormente, e o documento “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011), bem como em outras produções legislativas do Brasil e documentos produzidos pelo Banco Mundial. Também nos utilizamos de pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de autores do campo da educação que nos auxiliam a pensar na relação escalar entre o complexo contexto nacional e internacional que dialogam e se materializam na proposição e implementação destas reformas.

Além desta parte introdutória e de considerações finais, o artigo estrutura-se com uma seção na qual discutiremos a relação entre Banco Mundial e educação. Na seção seguinte, serão abordados os distanciamentos e aproximações entre as duas últimas reformas do ensino médio no Brasil, o Novo Ensino Médio (2017) e a Política Nacional do Ensino Médio (2024). Por fim, teremos uma seção de reflexão em torno do atual formato do ensino médio brasileiro, à luz das discussões realizadas sobre a influência do BM na educação.

A RELAÇÃO ENTRE BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO

Ainda que possa soar inusitado, e até improvável para alguns, a associação entre uma organização financeira de caráter global, como o Banco Mundial, e a formulação de políticas educacionais em um país como o Brasil não apenas existe, como foi cuidadosamente estruturada ao longo de décadas a partir de uma lógica sistêmica que integra política, economia e ideologia sob a lógica do capital. Para compreendermos esta relação, faz-se necessário, *a priori*, revisitarmos brevemente a trajetória do Banco Mundial, historicizando uma das principais instituições responsáveis por orientar, financiar e moldar agendas nacionais sob a lógica do desenvolvimento e manutenção do capitalismo.

A disputa entre os blocos capitalista e socialista, no contexto da Guerra Fria, impulsionou a criação de organismos internacionais com capacidade de intervenção política, econômica e ideológica em escala global. É nesse cenário

que emerge o Banco Mundial, fundado em 1944 durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em Bretton Woods (EUA), juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Seu objetivo inicial era o de fornecer empréstimos aos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, com vistas à reconstrução de suas economias. Na prática, porém, o BM assumiu rapidamente o papel de consolidar a hegemonia capitalista, transformando nações destruídas em devedoras do capital financeiro internacional – sobretudo dos Estados Unidos, cuja estrutura produtiva permaneceu praticamente intacta após o conflito e cuja influência cresceu exponencialmente no pós-guerra, atingindo seu ápice no contexto de consolidação do neoliberalismo.

Essa política, essencialmente marcada por uma lógica austera, demanda um sólido respaldo ideológico para se sustentar e se expandir. A Escola, nesse processo, assume centralidade histórica, deslocando o papel anteriormente ocupado pela Igreja como principal agente de reprodução da ideologia dominante. Sob essa perspectiva, a função ideológica da escola vai muito além da transmissão de conteúdos ou da formação para o trabalho. Trata-se de uma estrutura voltada à reprodução das condições materiais e simbólicas de dominação de classe. É por meio da escola que se assegura

a submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem “pela palavra” o predomínio da classe dominante (Althusser, 1992, 58).

É dentro desta lógica que o Banco Mundial assume protagonismo no contexto educativo. A partir da década de 1970, a instituição passa a direcionar massivamente investimentos para a educação em escala global, assumindo uma posição de destaque que, até então, era tradicionalmente ocupada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Coincidentemente, esta “substituição” acompanha a retirada progressiva do apoio dos Estados Unidos à UNESCO, que se baseava em uma

perspectiva mais voltada ao desenvolvimento, à reconstrução das nações europeias e à industrialização dos países subdesenvolvidos, como o Brasil (Mendes Segundo, 2006). Esse protagonismo, por sua vez, não se restringe ao financiamento. Apesar da capilaridade e do trânsito do Banco, a contribuição deste para os investimentos em educação nos países em desenvolvimento é mínima, girando em torno de 0,5% do montante investido na área na década de 1990, por exemplo (Banco Mundial, 1996). A principal contribuição se dá nas assessorias técnicas, que apresentam aos países corpo técnico, relatórios, diagnósticos e outras ferramentas de valor científico para legitimar a agenda neoliberal nesses territórios - que, muitas vezes, não possuem recursos físicos e econômicos para produzir material similar. Com isso, o Banco Mundial assume uma posição central na reorganização do campo educacional, colocando-se como instrumento fundamental na politização da educação a partir da ideologia da globalização.

Ao analisar a relação e os efeitos da globalização sobre a educação, Dale (2004) propõe uma abordagem que designa como “Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação” (a partir de agora AGEE). Esta abordagem fundamenta-se na ideia de que as políticas públicas para a educação e a organização de seus sistemas de ensino em um país, sobretudo aqueles em desenvolvimento, não estão restritas a lógicas exclusivamente internas, mas são fortemente influenciadas por forças supra e transnacionais, que reconfiguram de forma solidária e indissociável as fronteiras nacionais e a própria relação entre as nações (Dale, 2004). Para o autor, uma teoria consistente que busque a compreensão da relação entre globalização e educação deve firmar-se em três perspectivas: (1) especificidade do que se compreende por globalização; (2) do que se compreende por “educação”; (3) e como a globalização, de fato, afeta direta e indiretamente a educação.

Contrapondo-se a uma ideia que concebe a globalização tão somente como um conjunto de ideias e valores que incidem homogeneamente em todas as esferas da vida moderna, Dale (2004) sinaliza a articulação entre atividades econômicas, políticas e culturais, constituindo-se em “[...] um conjunto de

dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004, p. 436). Considerando, portanto, esses entendimentos basilares sobre globalização, torna-se possível refletir sobre como forças supranacionais podem afetar sobremaneira os sistemas educativos nacionais. Vislumbramos, a partir da década de 1980, com a consolidação da ofensiva neoliberal e o avanço da financeirização da economia, os organismos internacionais voltados à manutenção da hegemonia capitalista passarem a atuar sistematicamente na reconfiguração da educação pública em diversos países. Essa investida não se deu no sentido de fortalecê-la como um direito social, mas sim como uma ferramenta de consolidação ideológica e um mercado em potencial.

Nos anos 1990, esse movimento se intensifica e se estrutura de maneira ainda mais nítida, com o Banco Mundial consolidando uma agenda própria para a educação, definindo prioridades que se tornariam diretrizes recorrentes em reformas educacionais nos países periféricos. Esse conjunto de orientações ganha corpo no documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, publicado em 1996, com diretrizes que destacam o foco prioritário na educação básica – especialmente no ensino fundamental/primário –, a ênfase na “qualidade”, medida principalmente por critérios de eficiência e elevação de indicadores de desempenho, a descentralização da gestão educacional e o incentivo direto à participação do setor privado (Banco Mundial, 1996).

No Brasil, país marcado por um processo de modernização conservadora e inserção dependente na lógica do capitalismo global, a presença direta das diretrizes do BM se intensifica de maneira expressiva a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), que marca a abertura do Brasil para a agenda neoliberal. Essa inserção pôde ser vista não apenas no discurso da eficiência e da racionalidade fiscal, mas também no que Santos (2017) chama de intervenção consentida, que ocorre quando “os atores políticos nacionais não se alinham às ditas imposições do BM, mas sim, agem de modo a proteger

seus interesses de acumulação de capital, permitindo a ação reformulada das orientações do BM” (Santos, 2017, p. 98). A estrutura do alto escalão do governo reflete o compromisso com essa agenda, vide a indicação de Paulo Renato Souza para o Ministério da Educação durante todo o governo. Paulo Renato foi Gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e diretor técnico do BM e sua intervenção foi decisiva para a implantação de políticas educacionais alinhadas às recomendações de organismos internacionais, como a descentralização da gestão educacional e a implementação de avaliações de desempenho de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nos governos que sucederam esta abertura ao neoliberalismo - Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) -, ainda que alinhados ao campo progressista, não vislumbrou-se uma ruptura completa com esse sistema e aos preceitos de organismos como o Banco Mundial. Políticas com foco na gestão por resultados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, com foco na resposta rápida de formação técnica para as exigências do mercado de trabalho; como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011; e de fortalecimento de parcerias público-privadas, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2005, encontram eco em preceitos defendidos pelo Banco Mundial (1996) e outros organismos internacionais.

O arrefecimento relativo desta influência durante o período de 2003 a 2016, frente à exacerbação da lógica neoliberal da década de 1990, perdeu força com a ascensão do governo golpista de Michel Temer (2016-2018). É nesse período que vemos uma das maiores ofensivas da agenda neoliberal no contexto educacional brasileiro, materializada na sob a forma do chamado Novo Ensino Médio (NEM), implementado a partir da Lei 13.415/2017, mantida e aprofundada durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que organiza uma reforma significativa nesta etapa da educação básica. Importante ressaltarmos o papel, tal qual no governo FHC, de um equipe na estrutura de governo alinhado a esta agenda. Uma das figuras mais importantes no âmbito

desta reforma foi Maria Helena Guimarães de Castro, que já havia ocupado o cargo de Ministra Interina da Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso, e que desempenhou a função de Secretária Executiva do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) no governo Temer. Ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Maria Helena Guimarães de Castro teve uma gestão marcada fortemente pela defesa do aumento de índices gerais de educação, de um programa de remuneração por mérito para professores e da cobrança de mensalidades nos institutos e universidades federais.

O Novo Ensino Médio (NEM) vigorou até 2024, quando foi implementada, no terceiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), a Política Nacional do Ensino Médio (PNEM). A nova política é construída em um contexto de suposta retomada da normalidade democrática, mas ainda assim em um cenário de disputas e de concessões de ordem pragmática a determinados setores do campo educacional. Nesse sentido, na seção a seguir, buscamos refletir sobre possíveis continuidades e diferenças entre o Novo Ensino Médio, do governo Temer, e a atual Política Nacional do Ensino Médio.

A POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: UMA CONTINUIDADE DO NOVO ENSINO MÉDIO?

O questionamento do título desta seção não é mero artifício de retórica. Ele tem sua razão de ser exatamente na compreensão de que uma política educacional em um país como o Brasil, conforme vimos anteriormente, não pode ser vista sob o prisma da exclusividade, mas sim como um produto diretamente relacionado a lógicas que associam o local e o global. Seria no mínimo ingênuo pensar que uma política que almeja reestruturar toda uma etapa da educação básica não sofre influência direta e indireta dos dispositivos políticos e econômicos que organizam a economia global e que concorrem para a manutenção do sistema capitalista (Dale, 2004). Cabe-nos perguntar se a PNEM representa, de fato, uma mera continuidade do que estava posto no NEM.

De antemão, a resposta pode soar paradoxal: sim e não. Para nos aproximarmos do que essa resposta significa, é necessária uma breve historicização do contexto em que ambas as propostas são **concebidas e formatadas**.

A concepção e implementação do NEM está intimamente associada às condições de enrijecimento das políticas neoliberais no Brasil advindas da acentuada crise econômica resultante do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016. Esse cenário inaugura um período que Moura (2025) denomina como “avanço dos retrocessos” na educação. Ainda que os governos do PT não tivessem rompido com a lógica neoliberal - até mesmo fortalecendo-a em alguns momentos -, o governo transitório de Temer emplacou um conjunto de reformas e privatizações que retomou mais fortemente essa agenda. O NEM não pode ser dissociado de uma série de políticas estruturantes que marcaram o período, com o objetivo de precarizar a vida da classe trabalhadora e de sua juventude, comprometendo o futuro de gerações inteiras em um curto período de tempo. A Reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização foram responsáveis por alterações em diversos artigos da CLT que fragilizaram ainda mais as relações de trabalho, abrindo margem para a precarização e ameaçando também a estabilidade do serviço público. Essa complexa articulação ainda conta com a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em educação, saúde e seguridade social por 20 anos, tornando concretamente impossível a expansão do acesso a essas áreas e dificultando a manutenção do que já existe.

Um amplo debate foi estabelecido com a promulgação da Lei 13.415/2017, que trata do NEM, que seguiu nos anos seguintes, até 2022, quando inicia-se, de fato, a sua implementação na maior parte dos estados brasileiros. É nesse ano, também, que chega ao fim o governo ultraliberal de Jair Bolsonaro, e Lula é eleito para o seu terceiro mandato. No campo educacional, um dos principais tensionamentos são justamente as discussões em torno da revogação ou não do NEM. O debate em torno da revogação completa ou parcial da reforma ocupou amplamente o meio acadêmico e de movimentos sociais em defesa da educação de qualidade.

Mais uma vez não podemos falar em rompimento da lógica neoliberal pelo então governo eleito. O rompimento com essa lógica não se encontra apenas no campo da vontade, mas no campo da possibilidade frente à realidade conjuntural que se impõe. A organização em rede da globalização e do neoliberalismo torna esse movimento ainda mais complexo, dificultando, sobretudo, a organização dos setores contra-hegemônicos em torno de uma agenda comum de avanços e de contenção dos retrocessos. Ademais, nacionalmente, a frente ampla organizada para a derrota de Jair Bolsonaro nas urnas, que também contou com setores conservadores e hegemônicos, se torna um empecilho considerável para mudanças estruturais importantes para o povo brasileiro. Não obstante, é papel dos setores progressistas do governo - e da sociedade - a construção de uma agenda que, compreendendo as contradições do período, seja capaz de propor mediações possíveis para dirimir os efeitos desta política tão desigual - e foi o que aconteceu.

É levando em conta exatamente a conjuntura nacional e internacional desfavorável que uma série de especialistas da área da educação se debruçaram em torno da construção da Política Nacional do Ensino Médio (PNEM), tentando, a partir do movimento do real, construir uma nova proposta para o ensino médio. Em que pesem os desmontes realizados no último período no que diz respeito ao ensino médio, a formulação da PNEM também foi atravessada por avanços que permitiram a incorporação de algumas pautas do campo progressista. A própria composição do MEC, das suas principais secretarias e de uma equipe de assessoria comprometida com as pautas do campo contra-hegemônico possibilitou a valorização do pacto federativo e a ampliação da escuta aos entes subnacionais, promovendo espaços de construção coletiva (Kuenzer, 2025).

Um exemplo significativo desse movimento foi a organização de um curso de especialização com funcionários das Secretarias Estaduais de Educação, almejando a elaboração de Planos Estaduais de implementação da Política Nacional do Ensino Médio, a serem aprovados nos respectivos Conselhos Estaduais de Educação e então implementados - disputando a concepção de

ensino médio e de formação integral com as já capilarizadas experiências de assessorias das parcerias público-privadas no interior dos estados (Kuenzer, 2025). Essa ação contrasta frontalmente com a forma como o NEM foi apresentado pela primeira vez à sociedade, através de uma Medida Provisória (MP 746/2016), que, via de regra, é um instrumento utilizado para assuntos de caráter emergencial e com vigência previamente definida, ou seja, nada condizente com uma política permanente de reforma educacional.

Voltando à resposta “sim e não” do início desta seção, compreendemos, dentro deste contexto, que a PNEM é construída para dirimir os efeitos do NEM. Nesse sentido, caberia tanto falarmos em continuidade, como em distanciamentos. Além disso, é preciso considerarmos como de fato a política irá se materializar efetivamente nas escolas, tendo em vista que no momento de escrita do presente texto a PNEM ainda é muito recente e o que se percebe é que, no chão da escola, o que vigora (com todas as ressalvas) ainda é o NEM.

Em razão disso, nos voltamos para o que está posto exatamente na legislação vigente para buscarmos compreender os avanços conquistados com a PNEM em relação ao NEM, mas também o que permanece de sua influência e qual a relação entre as mudanças, as permanências e as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial na construção da Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação (AGEE). Na próxima seção discutiremos essa relação.

A ATUAL CONJUNTURA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO

Falar em conjuntura atual da etapa do ensino médio na educação básica brasileira nos conduz, necessariamente, ao caminho que percorremos até aqui em associar comparativamente o NEM e a PNEM, na medida em que esta última, como vimos, é formulada para dirimir os efeitos do primeiro, não necessariamente rompendo por completo com seus preceitos, principalmente no que concerne a alguns elementos que mantém e fortalecem o capitalismo e

a lógica neoliberal na educação, ainda fortemente influenciada por uma agenda supranacional que incide sobre este campo.

Da mesma forma, falar das diretrizes do BM para a educação não é sinônimo de encontrar, de maneira explícita, uma cartilha ou material que demonstre de maneira transparente o que o Banco tem a dizer sobre alguma política - nem que o Banco efetivamente disse algo. É importante ter em mente (e o pacote de reformas de Temer é um excelente exemplo disso) que a intervenção dos Organismos Internacionais para a manutenção do neoliberalismo nos países em desenvolvimento é multissetorial e possui uma linha bem definida de atuação, fazendo com que uma série de programas, leis e políticas carreguem em seu cerne as orientações destas Organizações sem que haja, necessariamente, um documento orientador, mas o compromisso com uma agenda pré-estabelecida para o conjunto dos países em desenvolvimento.

A construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação coaduna com a noção, estruturada em rede, de educação e de Estado que reflita e seja reflexo da atual etapa de acumulação do capital, a acumulação flexível. Mudada a base material da produção - momento que coincide com o avanço no neoliberalismo como sistema econômico, com a introdução de tecnologia de base microeletrônica no sistema produtivo e a globalização da comunicação, da política e do sistema financeiro - é necessário alterar as estruturas que legitimam esse sistema, não a partir da força, mas a partir da ideologia. Organizar as bases educacionais é fundamental neste processo e é nesse sentido que a intervenção dos Organismos Internacionais se torna central, não apenas para o fortalecimento da educação básica como mercado, por fora, mas pela abertura do mercado do gerenciamento da educação pública por dentro do Estado, a partir do que se espera para a classe trabalhadora na lógica do mercado.

O Banco Mundial, como parte desta rede, argumenta que o problema da educação dos países de “renda média” se dá pela incapacidade de obter e principalmente de gerir recursos (Banco Mundial, 2011). Com uma concepção de educação totalmente atrelada à ideia de desenvolvimento econômico dos

países e de formação de capital humano, a instituição se propõe a organizar uma estratégia que promova reformas nos sistemas de ensino nos países em desenvolvimento, como já dito anteriormente, através de assessorias e produção de notas técnicas, relatórios e diagnósticos. Um destes documentos é o relatório “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011), que orienta algumas estratégias para a melhoria na educação dos países em desenvolvimento, dentre os quais se identifica o Brasil.

A estratégia para 2020 do BM consiste em (1) reformar os sistemas de educação no nível dos países e (2) construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (Banco Mundial, 2011). Defendemos que as duas orientações, aparentemente voltadas para a melhoria da qualidade da educação, em sua essência organizam as funções do Estado em torno de uma agenda que dialoga, dentre outras coisas, com processos de privatização e orientação da educação para a lógica do mercado, como já demonstrado. O Novo Ensino Médio (2017) e a Política Nacional do Ensino Médio (2024) são produtos dessas orientações, apesar de se organizarem sob concepções distintas de sociedade e de educação. O NEM, pelo conjunto do exposto, não apresenta grandes resistências a essa lógica, mas os textos da PNEM e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2024) possuem concepções progressistas sobre as finalidades da formação geral e técnica, sobre trabalho como princípio educativo e formação integral

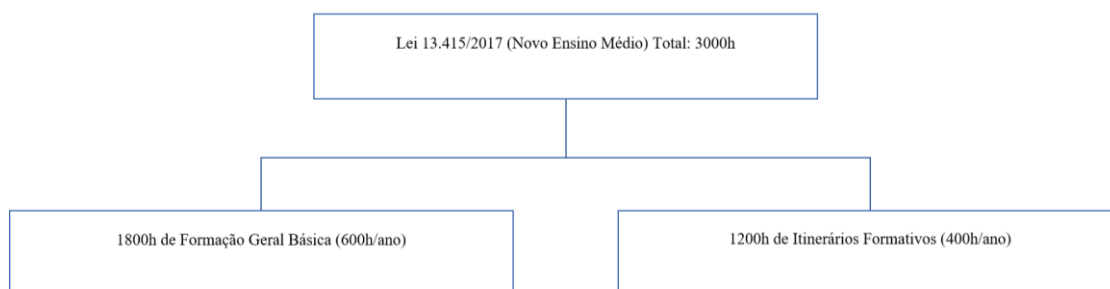
que não separe, no trabalho, a dimensão intelectual da manual. Uma escola que proporcione o acesso pleno às ciências, às letras, às artes, à cultura, enfim, aos conhecimentos que fundamentam os processos produtivos, para que a classe trabalhadora possa também ser classe dirigente. Uma escola emancipatória (Silva; Souza, 2016, p.15).

Dito isso, a PNEM apresenta duas alterações que julgamos ser centrais em relação ao NEM - e é sobre elas que centraremos mais nossos esforços: a reorganização da carga horária e sua distribuição qualitativa nos chamados itinerários formativos. Esses dois pontos são expressões do movimento dissertado na seção passada de permanências e alterações entre as duas

legislações: o primeiro, por envolver o tamanho do campo de atuação disponível do setor privado sobre a educação pública; o segundo, por interferir diretamente no que os estudantes de fato aprendem - ou têm acesso.

As mesmas 3.000 horas para toda a etapa, que estavam postas no NEM, permanecem na PNEM, assim como a concepção dos itinerários formativos compondo o currículo junto à formação geral básica (FGB). A diferença encontra-se exatamente na redistribuição desta carga horária entre a FGB e os itinerários formativos e a articulação direta desses às ênfases: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. No NEM o tempo destinado à formação geral básica foi diminuído para 1.800h (600 horas por ano), enquanto os itinerários ficaram com 1200h (400 horas por ano). A figura 1, abaixo, apresenta a distribuição de carga horária no Novo Ensino Médio.

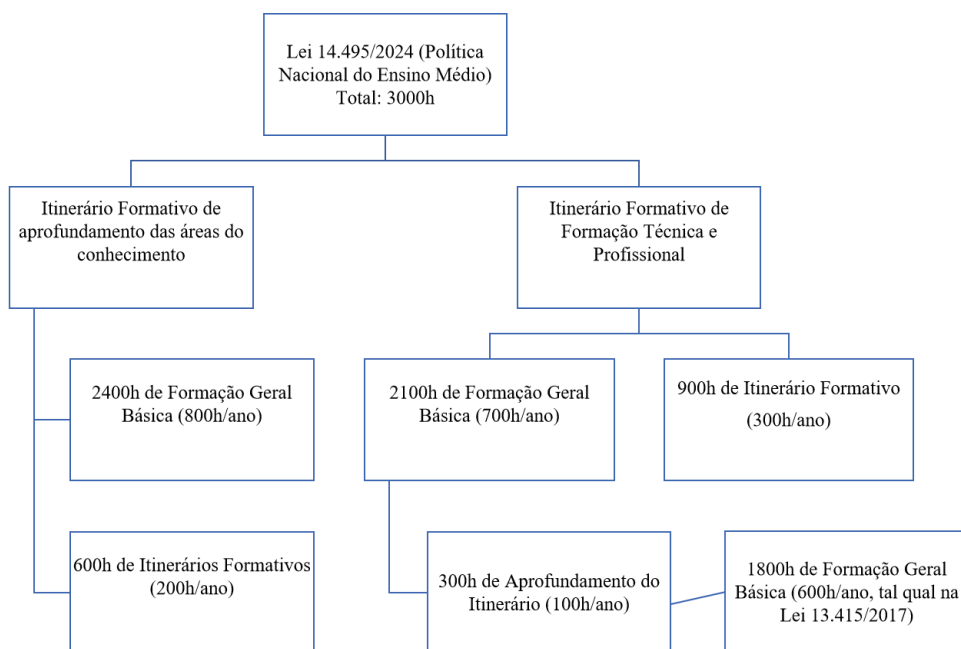
Figura 1 - Distribuição de carga horária no Novo Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria, com base na Lei 13.415/2017.

A figura 2, por sua vez, apresenta a organização e distribuição, a partir dos itinerários formativos, da carga horária na PNEM.

Figura 2 - Distribuição de carga horária na Política Nacional do Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria, com base na Lei 14.495/2024.

A disputa em torno da distribuição da carga horária se dá porque, concretamente, as Secretarias de Educação dos estados se responsabilizam e de fato ofertam a Formação Geral Básica, mas, desde 2017, há um vasto campo de assessoramento, produção, venda de material didático e organização político-pedagógica do setor privado dentro das escolas, na promoção dos itinerários formativos. Esse espaço se dá, para o próprio Banco, através do diagnóstico de que

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (Banco Mundial, 2011, s.p.).

Ao redefinir-se o termo “sistema de educação” para que inclua um espectro mais amplo de atores, envolvendo, inclusive, o setor privado e a sociedade civil (leia-se: setores privados que se organizam em ONGs ou instituições filantrópicas), “a porta fica efetivamente aberta [...] para que agora inclua, e anexe, o setor privado (lucrativo ou não) como ator-chave por

dentro, e não por fora, do sistema de educação. Cada movimento para frente expandiu o âmbito e a agenda do BM, em vez de restringi-lo” (Robertson, 2012, p. 294-295).

Nesse ponto, especificamente, podemos perceber esta abertura às parcerias entre a iniciativa privada e pública, no contexto de ampliação do sistema de educação, na oferta de formação técnica e profissional. No contexto da escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, a redação dada pela PNEM, no art. 36, especifica que esta oferta “[...] poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas [...]” (Brasil, 2024). No movimento de realizar as mediações possíveis, houve o ganho de demarcar a oferta preferencial em escolas públicas - mas, concretamente, é necessário compreender também que o termo “preferencialmente”, aqui, significa a inclusão desses outros agentes privados que ampliam uma concepção mercadológica de sistema de educação, coadunando com um preceito importante das orientações do Banco Mundial, quando afirma, especificamente para os ensinos fundamental e médio, que

a contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. [...] No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (Banco Mundial, 2017, p. 137).

Em relação à distribuição qualitativa dos itinerários formativos (e da estrutura curricular do ensino médio, em linhas gerais), a maior vitória política da PNEM é, sem dúvidas, a revogação do art. 35-A, que concentrava a maior parte das modificações curriculares do Novo Ensino Médio. Além de tirar a obrigatoriedade de educação física, artes, sociologia e filosofia, indicando esses saberes como “práticas obrigatórias” e não “componentes obrigatórios”, o artigo também definia a obrigatoriedade, nos três anos da etapa, apenas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, dialogando com as orientações do Banco Mundial para a garantia de uma base de conhecimento qualificada (Banco

Mundial, 2011) que, na prática, se tornaria o suficiente para o trabalho flexível. O texto ainda dava centralidade à construção do projeto de vida do estudante, que se tornaria um componente central na implementação da proposta pelas assessorias das Parcerias Público-Privadas nas escolas.

Um ganho considerável entre as duas políticas se encontra no art. 35-D, que amarra os componentes curriculares às áreas de conhecimento, que passam a ser: I - linguagens e suas tecnologias, integrada por língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024), diminuindo as perdas causadas pela obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, proposta pelo Novo Ensino Médio. Aqui, novamente, percebe-se a importância da mobilização dos setores contra-hegemônicos na leitura concreta da realidade, de suas tensões e contradições: pode parecer pouco, visto que o objetivo desse movimento é voltar a uma proposta de ensino médio já considerada defasada, mas a fragilidade da conjuntura política pode fazer com que até o pouco se perca para a classe trabalhadora.

Algumas experiências práticas do Novo Ensino Médio mostram o despreparo e a falta de orientação - propositais - das escolas para lidar com as mudanças curriculares, a exemplo das disciplinas de oficina de brigadeiro ou de RPG⁴ a que os estudantes das escolas públicas tinham acesso⁵. Outra grande vitória da PNEM é vincular o conteúdo oferecido na formação técnica ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. É interessante trazer aqui como esse esvaziamento da formação é coordenado - não dá apenas para culpabilizar o docente ou a vontade dos estudantes. Este é, inclusive, o objetivo da dita

⁴ Sigla para Role Playing Game ou Jogo de Interpretação de Papéis, modalidade de jogo em que os participantes simulam uma história fictícia, improvisando as narrativas através de personagens pré-estabelecidos.

⁵ EXAME. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de “o que rola por aí”, RPG e brigadeiro caseiro. Exame, 28 mar. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 19 abril 2025.

“descentralização” do ensino: “atender” à demanda de autonomia e participação da escola sem dar as condições reais (políticas, financeiras e pedagógicas) para que isso seja um ganho concreto para a escola e para o estudante. Também não é possível desconsiderar o cenário real de falta de perspectiva causado pela dureza da conjuntura, na qual se apresentam como alternativas as iniciativas individuais, o empreendedorismo e a meritocracia.

É nesse contexto que discutimos também o Projeto de Vida, elemento central da implementação das reformas. Damos como exemplo a atuação do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) - entidade sem fins lucrativos criada em 2003 - que contribuiu ativamente para a implementação de várias escolas de tempo integral no Nordeste, a partir da elaboração e distribuição de material didático para as escolas públicas. As disciplinas implementadas na parte diversificada da estrutura curricular foram baseadas na chamada Escola da Escolha, que preza pela geração de resultados verificáveis e sustentáveis dando centralidade ao Projeto de Vida dos estudantes, disciplina que é ministrada nas escolas e compõe o que se chama de “metodologias de êxito”⁶. O componente Projeto de Vida foi parte basilar do material didático oferecido para os professores e demais profissionais da rede, baseado em uma proposta meritocrática de orientação individual para a vida, como se a vida escolar, laboral ou pessoal se distanciasse da vida concreta de desigualdade social e da falta de oportunidades. A figura abaixo desenha a centralidade dessa concepção.

⁶ INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Escola da Escolha. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 19 abril 2025.

Figura 3 - Estrutura da Escola da Escolha



Fonte: ICE, Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação. Tecnologia de Gestão Educacional. Recife: Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação, 2015.

De fato, existe uma necessidade real de sonho, destino, caminho da juventude - inclusive, alimentada por uma conjuntura de pessimismo patologizante - então, sim, é óbvio que os estudantes querem estudar e querem que isso signifique melhores condições de vida. Não obstante, dado o contexto de implementação do NEM, não é muito nítido o significado de uma suposta “formação acadêmica de excelência” oferecida em uma estrutura curricular que mantinha como base apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; nem uma “formação para a vida” ou “formação de competências para o Século XXI” em instituições propositalmente sucateadas por sucessivas políticas de cortes orçamentários, por exemplo.

A necessidade real de perspectiva da juventude foi disputada pela iniciativa privada, a partir de uma discussão individualizada de um projeto de vida - empreendedor, meritocrata, que mina os valores coletivos de solidariedade de classe e não dá os elementos necessários para uma leitura total da realidade e do conjunto das relações sociais, responsabilizando os estudantes pelos seus sucessos e fracassos na medida em que defende que

o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no

número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (Banco Mundial, 2011, p.3).

A PNEM não conseguiu tirar o projeto de vida do ensino médio. Fica o ganho de orientar na lei uma concepção mais coletiva dentro das mediações possíveis, com as devidas contradições disputas e colocadas do contexto. Dada a centralidade das avaliações de larga escala e do conjunto de políticas nas quais a Política Nacional de Ensino Médio se insere (em um governo que não foi capaz de reverter as reformas estruturantes que fizeram parte do pacote no qual o Novo Ensino Médio se inseriu), acreditamos que esta será uma lógica que continuará vigente, visto que a concepção gerencial da educação continua viva nas duas leis, a partir de princípios que buscam a eficiência e a eficácia gerenciais - mas, principalmente, a partir das assessorias que continuarão orientando, de maneira muito capilarizada, a base do sistema de ensino, a escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como pensarmos na forma como a educação pública brasileira se estrutura e se organiza sem considerar os tensionamentos de uma multiplicidade de agentes, em todas as escalas, que concorrem direta ou indiretamente para sua constituição e mudanças históricas. Por isso, buscamos, com este artigo, analisar as influências das orientações do Banco Mundial para a educação na atual conjuntura do ensino médio do Brasil, tendo como foco a Política Nacional do Ensino Médio, promulgada pela Lei 14.495/2024, a partir dos elementos históricos e conjunturais que caracterizam os cenários nos quais a proposta foi formulada.

Quando nos voltamos para as influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, nas políticas educacionais, consideramos as intencionalidades que atingem públicos específicos e que as propostas do Banco

implicam em políticas globais e neoliberais implementadas para assegurar o domínio hegemônico desse sistema político e econômico. Pelo menos desde a década de 1990, temos visto de forma mais latente este contexto no âmbito da educação brasileira, fortalecendo-se especialmente em governos cuja lógica neoliberal esteve expressa diretamente em sua agenda.

No campo educacional, vemos um cenário propício à ebulição e implementação de mudanças estruturais, que busca, de uma forma ou de outra, responder a essas mudanças. A sociedade do século XXI definitivamente não é a mesma do século anterior. Na economia de base microeletrônica, o mercado financeiro se virtualiza, tais quais as relações de trabalho; a comunicação entre as pessoas, dentre vários outros aspectos da vida, exigem da escola, enquanto instituição social, novas abordagens e objetivos que dêem conta dessa nova realidade. É exatamente nesse contexto no que cresceu o entendimento de que o ensino médio no Brasil não correspondia às demandas desta sociedade.

Em 2017, assistimos a um completo esfacelamento da qualidade curricular do ensino médio, que já era há muito tempo questionada. É fato que o ensino médio anterior à proposta de 2017 já era defasado e não dialogava com as demandas trazidas pelo novo momento de apropriação e utilização de tecnologia de base microeletrônica, nem numa perspectiva emancipadora de utilização da tecnologia a serviço da sociedade, com função social; nem em uma perspectiva meramente mercadológica, voltada à organização à organização de mão-de-obra qualificada (sob os pilares sociais da meritocracia e da subsunção da solidariedade enquanto valor coletivo). À classe trabalhadora brasileira, nem uma coisa, nem outra: caberia continuar, mesmo com todo o potencial do nosso povo, a ocupar postos precarizados de trabalho.

O Novo Ensino Médio (2017) é uma resposta ao anseio por mudanças estruturais nessa etapa da educação básica. Essa resposta, entretanto, não é proveniente de uma construção coletiva, dialogada e formulada por aqueles que de fato enfrentam seus problemas. É uma resposta dos setores alinhados ao neoliberalismo, com a perspectiva de criar um campo fértil para sua manutenção e expansão. O NEM é uma das expressões do avanço da lógica

neoliberal sobre as mais diversas esferas das políticas públicas, não apenas na educação, mas também no campo do trabalho, da seguridade social e da soberania nacional.

É inegável que a Política Nacional do Ensino Médio tem a intencionalidade - e, em alguns pontos, o ganho concreto - de romper e dirimir as perdas que o NEM trouxe para a geração de jovens que acessaram o ensino médio em seu período de vigência. Essa legislação, entretanto, se depara com a realidade concreta da necessidade de produção das subjetividades flexíveis para a lógica da acumulação flexível, que depende de uma estrutura que permita mudanças significativas no currículo da educação de massas.

Romper com essa lógica não é algo simples, muito pelo contrário. Dificilmente governos mais alinhados ao campo progressista irão conseguir superar definitivamente a circulação das ideias que acabam por conduzir, até indiretamente, a formulação das políticas públicas. Nesta perspectiva, podemos inferir que, em que pesem os avanços importantes, a Política Nacional do Ensino Médio (2024) é um instrumento que atua no arrefecimento desta lógica sobre a educação, mas que não a elimina e, em alguns casos, concorre para sua manutenção.

Os avanços e retrocessos, as proximidades e distanciamentos, as permanências e alterações que vimos nas duas propostas, são parte de um conjunto de elementos que organizam uma Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação (AGEE), a qual acreditamos que o Banco Mundial é parte importante em um contexto de disputa ideológica do que é oferecido à classe trabalhadora para manutenção do capital em seu atual estágio de acumulação. O NEM e a PNEM evidenciam que ideias como produtividade, avaliação de resultados, valorização do capital humano, dentre outras, que circulam em contexto global, se materializam localmente nas políticas públicas. Esses elementos acabam por garantir uma presença duradoura dessas influências nas políticas públicas de educação, especialmente em países como o Brasil, onde diversos agentes disputam continuamente os sentidos e os objetivos da educação, em um cenário fortemente marcado pela lógica mercadológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 6. ed. Rio de Janeiro - Edições Graal, 1992.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.: World Bank Group, 1996.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Resumo Executivo*. Washington, D.C.: World Bank Group, 2011. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: volume I (síntese)*. Washington, D.C. : World Bank Group. 2017. Disponível em:

<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355/volume-i-s%3%adntese>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga e Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 29 de março de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação. *Tecnologia de Gestão Educacional*. Recife: Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação, 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: *Trabalho, educação e a crítica marxista*. RABELO, J; FELISMINO, S. C. et al. (Orgs.). Fortaleza, 2006.

MOURA, Dante Henrique. O lugar da EPT na Reforma do Ensino Médio. YouTube, 19 de fevereiro de 2025. 2h34min11s. Disponível em: https://www.youtube.com/live/NcbnPBGXd7w?lc=UgyNashGLv_CcyV8TUt4AaABAg. Acesso em: 03 abr. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. Aula inaugural 2025 - A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional, com Dra. Acacia Kuenzer. YouTube, 25 de abril de 2025. 2h22min36s. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=N2LPCwB4dfI&t=3280s>. Acesso em: 22 set. 2025.

ROBERTSON, Susan Lee. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. *Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil*. 137f. Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Lenina Lopes Soares; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Entrevista. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [s.l.], v. 2, n. 5, p.9-16, jul.

2016. *Revista Eletronica Cientifica Ensino Interdisciplinar*.

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7>

Recebido em: 13/05/2025

Aprovado em: 22/10/2025

Publicado em: 19/12/2025