

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RUY D'OLIVEIRA LIMA

**O TAO DO PRELAC E AS RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – 2002 A 2017**

São Leopoldo

2021

RUY D'OLIVEIRA LIMA

**O TAO DO PRELAC E AS RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – 2002 A 2017**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do título de Doutor em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Fritsch

São Leopoldo

2021

L732t

Lima, Ruy D'Oliveira.

O tao do Prelac e as recomendações para políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica – 2002 a 2017 / por Ruy D'Oliveira Lima. – 2021. 206 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2021.

“Orientadora: Dr.^a Rosângela Fritsch”.

1. Políticas educacionais. 2. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac). 3. Educação internacional. 4. Organismos internacionais. 5. Ensino médio. 6. Educação profissional e tecnológica. I. Título.

CDU: 37.014:373.5

RUY D'OLIVEIRA LIMA

**O TAO DO PRELAC E AS RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – 2002 A 2017**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do título de Doutor em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Fritsch

Aprovado em 17 de junho de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Grabowski – Universidade Feevale (Feevale)

Prof.^a Dr.^a Sueli Ribeiro Comar – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Prof.^a Dr.^a Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

AGRADECIMENTOS

Todas às vezes em que chorei, vocês enxugaram minhas lágrimas.

A Nana & Gael, Gabi, Fabyano & Bruno, porque a vida há de continuar.

Aos meus irmãos, Hercilio, Rita, Manoel, Iracema, Ana e Cid Junior, parceiros da vida.

Aos meus pais, Elza e Cid, *in memoriam*, retrovisor e farol a guiar a minha trajetória.

A Mikelly Cerqueira. A gente se encontrou antes um pouco deste doutorado e de lá para cá não soltamos mais as mãos.

À minha orientadora, Rosângela. Nos tornamos amigos. A tessitura desta tese se tornou mais suave sob a sua orientação cuidadosa e cientificamente rigorosa, sem perder a ternura. Sou devedor desse cuidado que teve comigo e com o meu trabalho. Quando mais alguém te elogia eu digo silenciosamente, Deus te Benza!

Aos amigos do percurso, do antes, durante e, espero que também, depois de concluída esta tese. A João, que ama Day, que ama Fernanda, que ama Jeff, que ama Dani, que ama Vinícius, que ama Lu, que ama Flávia que ama Mira, que ama toda a quadrilha.

Ao Colegiado de História do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E especialmente à UNEB, por oportunizar a licença para os estudos doutorais.

À Cardoner, morada em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, cenário onde erámos protagonistas e coadjuvantes de um mesmo enredo, muito obrigado: Rosane, Fernanda, Julio, Antonio, Damião, Irmão Afonso, Rayssa, Maristela, Claudinha, dona Zilma e Raquel, atores da minha vida no Rio Grande do Sul.

A Miro e todos os colegas da Emarc de Valença. Foi uma experiência de vida ímpar a nossa convivência por longos anos. Juntos, construímos uma escola mais justa.

A Cilo e Raca. Imensurável o carinho com que me ouviram e aconselharam. Foi de extrema importância contar incondicionalmente com vocês durante todo o período.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Aos colegas do grupo de pesquisa do PPEGGE, pelas excelentes contribuições.

Aos amigos do GEPPEP pelos momentos de reflexões.

Aos professores da UNISINOS, especialmente Berenice, Rodrigo, Flavia e Danilo.

A Ana Lucia, Ana Licia, Silvia e Marlene, mulheres que foram conselheiras, amigas e incentivadoras desta empreitada.

À ciência, que me permitiu chegar até aqui melhor do que fui antes.

Por fim, sustentando a todos, agradeço a magia da vida e do viver.

Do Novo ídolo
Ainda em algumas partes há
Povos e rebanhos; mas entre nós,
Irmãos, entre nós há Estados.
Estados? Que é isso?
Abri os ouvidos, porque vos vou
Falar da morte dos povos

Estado chama-se o mais frio
De todos os monstros.
Mente também friamente,
E eis que mentira
Rasteira sai de sua boca:
Eu, o Estado, sou o Povo.
É uma mentira!

(NIETZSCHE, 1999, p. 51).

RESUMO

Esta tese versa sobre política educacional internacional e organismos internacionais, com foco no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac). Como questão central, procura saber quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como perspectiva a justiça social. Diante disso, o objetivo geral consiste em analisar possíveis efeitos das recomendações do Prelac nas políticas educacionais. Para isso, tem como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético (MHD), com trânsito no pensamento sistêmico, partindo de um enfoque qualitativo e da abordagem documental ancorada em Cellard e associada à Análise de Redes Sociais (ARS), com vistas a fazer o movimento em direção aos algoritmos, a partir do documento principal do Prelac e de seus desdobramentos entre os anos de 2002 a 2017. A partir de tal perspectiva, é possível entender que os organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU) possuem papel preponderante nas políticas educacionais para o mundo capitalista globalizado sob a ótica neoliberal, que se pauta na concepção de Nova Gestão Pública (NGP). Fica evidente, ainda, o caráter de organização do Prelac em redes, em uma disposição heterárquica, que engloba diferentes setores sociais, com possibilidade de atuar na gestão do poder para além da divisão entre as organizações públicas ou privadas, quer seja local, regional ou global, como também em diversos segmentos culturais, midiáticos, sociais, religiosos e econômicos. Nesse sentido, o documento do Prelac aponta essa construção de redes que atuam sob o princípio do neoliberalismo na educação local e regional. No Brasil, tal documento indica, igualmente, o alinhamento do “novo” Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as recomendações de organismos internacionais: o *school business* está refletido na cultura da avaliação estandardizada, do profissional de notório saber em determinada área e atuando como “professor”, bem como no emprego dos jargões empresariais transpostos para a gestão escolar, tais como *accounting*, *competence* e *low expense*. Os achados desta tese evidenciam, assim, que os caminhos escolhidos pelo Prelac em associação aos organismos internacionais não contribuem para combater o principal problema social do Brasil, que são as desigualdades, na medida em que optam por um modelo de educação pautado em aspectos apenas econômicos, que faz da escola uma empresa privada, conforme a lógica da teoria do capital humano e dos fundamentos economicistas da escola de Chicago. Há, dessa forma, uma “apropriação

semântica” de base neoliberal dos termos “igualdade”, “equidade” e “justiça social”, sem que ocorram ações efetivas para que o processo educativo esteja ao lado dos vencidos e menos afortunados materialmente.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Prelac. Educação Internacional. Organismos Internacionais. Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis addresses international education policy and international organizations, focusing on the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean (Prelac). As a central issue, it seeks to know which recommendations by Prelac have influenced education policies in High School Integrated to the Technical and Vocational Education and Training (TVET), based on the perspective of social justice. Therefore, the general objective is to analyze possible effects of Prelac's recommendations on education policies. Hence, it uses as theoretical and methodological contributions the dialectical and historical materialism (DHM), transiting in the systemic thinking, based on qualitative focus and documentary analysis anchored in Cellard, and associated to social media analysis, aiming to make a movement towards algorithms, oriented by Prelac's main document and its developments from 2002 to 2017. Based on such perspective, it is possible to understand that international organizations such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), the World Bank (BM) and the United Nations (UN) play a preponderant role in education policies for the globalized capitalist world from a neoliberal perspective, which is guided by the conception of New Public Management (NPM). Also, it becomes evident Prelac's organizational character in networks, in a heterarchical disposition, that encompasses different social sectors, with possibility to act in power management beyond the division between public or private organizations, whether local, regional or global, as well as in several cultural, media, social, religious and economic segments. This way, Prelac's document points to this construction of networks that act from the principle of neoliberalism in local and regional education. In Brazil, such document indicates, likewise, the alignment of the "new" High School and the National Common Curricular Base (BNCC) with the recommendations of international organizations: the school business is reflected in the culture of standardized evaluation, of the professional of notorious knowledge in a certain area and acting as a "teacher", as well as in the use of business jargon transposed to school management, such as accounting, competence and low expense. Our findings highlight, thus, that the paths chosen by Prelac in association with international organizations do not contribute to combat Brazil's main social issue, the inequalities, insofar as they choose an education model guided by economic aspects only, that makes the school a private company, according to the logic of human capital theory and the economic foundations of Chicago School. There is, therefore, a "semantic appropriation" of neoliberal basis of the terms

“equality”, “equity” and “social justice”, without occurring effective actions for the educational process to be by the side of the defeated and less fortunate materially.

Keywords: Education Policies. Prelac. International Education. International organizations. High School.

RESUMEN

Esta tesis trata sobre la política educativa internacional y los organismos internacionales, con un enfoque en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac). Como cuestión central, se busca conocer cuáles recomendaciones del Prelac influyeron en las políticas educativas en la Educación Secundaria Integrada a la Modalidad de Educación Profesional y Tecnológica, teniendo como perspectiva la justicia social. Ante esto, el objetivo general es analizar los posibles efectos de las recomendaciones del Prelac en las políticas educativas. Para ello, el aporte teórico-metodológico se basa en el materialismo histórico-dialéctico (MHD), con tránsito en el pensamiento sistémico, partiendo de un enfoque cualitativo y de un abordaje documental anclado en Cellard y asociado al análisis de las redes sociales, con miradas hacia el movimiento de los algoritmos, a partir del documento principal del Prelac y de sus desarrollos entre los años 2002 a 2017. Desde esta perspectiva, es posible entender que los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tienen un papel preponderante en las políticas educativas para el mundo capitalista globalizado bajo la perspectiva neoliberal, que se basa en el concepto de Nueva Gestión Pública (NGP). También se evidencia el carácter organizativo del Prelac en redes, en una disposición heterárquica, que engloba a diferentes sectores sociales, con la posibilidad de actuar en la gestión del poder más allá de la división entre organismos públicos o privados, ya sean locales, regionales o globales, así como en diversos segmentos culturales, mediáticos, sociales, religiosos y económicos. En este sentido, el documento del Prelac apunta esta construcción de redes que operan bajo el principio del neoliberalismo en la educación local y regional. En Brasil, este documento también indica el alineamiento de la “nueva” Enseñanza Secundaria y de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con las recomendaciones de los organismos internacionales: el *school business* se refleja en la cultura de la evaluación estandarizada, del profesional notorio saber en determinada área que actúa como “profesor”, así como en el uso de las jergas comerciales transferidas a la gestión escolar, como *accounting*, *competence* y *low expense*. Los hallazgos de esta tesis evidencian, por tanto, que los caminos elegidos por el Prelac en asociación a los organismos internacionales no contribuyen para combatir el principal problema social en Brasil, que son las desigualdades, en la medida en que optan por un modelo educativo pautado únicamente en aspectos económicos, lo que convierte a la escuela en una empresa privada, de acuerdo con la lógica de la teoría del capital humano y

de los fundamentos economistas de la escuela de Chicago. De esta forma, se produce una “apropiación semántica” neoliberal de los términos “igualdad”, “equidad” y “justicia social”, sin que se produzcan acciones efectivas para que el proceso educativo esté al lado de los vencidos y menos afortunados materialmente.

Palabras clave: Políticas educativas. Prelac. Educación internacional. Organizaciones internacionales. Enseñanza secundaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de indicadores.....	25
Quadro 2 – Escopo da pesquisa	39
Quadro 3 – Modelos de implementação de políticas públicas	132
Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações	143
Quadro 5 – Princípios da NGP	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos do desenvolvimento sustentável	27
Figura 2 – Diagrama estrutural da educação brasileira	28
Figura 3 – Grafo da estrutura da tese.....	42
Figura 4 – Algoritmos do Gephi.....	43
Figura 5 – Contribuições teóricas	81
Figura 6 – Vinculações institucionais	102
Figura 7 – Ensino Médio e Profissional	113
Figura 8 – Nós e arestas do ator Ensino Médio	114
Figura 9 – Nós e arestas do ator Educação Profissional.....	115
Figura 10 – Relações construídas pela Unesco dentro da rede.....	116
Figura 11 – Participantes da Primeira Reunião do Prelac	138
Figura 12 – Instituições e fundações	152
Figura 13 – Capa da revista Prelac	165
Figura 14 – Dinâmica de poder do Movimento Nacional pela Base Curricular	178
Figura 15 – Mantenedores do MNBC	181
Figura 16 – Apoiadores do MNBC.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil (2018).....	29
Gráfico 2 – Linha do tempo.....	73
Gráfico 4 – População da América Latina e do Caribe	136
Gráfico 5 – Panorama da educação	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistema S.....	90
---------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ALCA	Área de Livre-Comércio das Américas
ARS	Análise de Redes Sociais
ATEI	Associação de Televisão Educativa Ibero-Americana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPEC	Centro de Pesquisa do Cacau
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CINTEFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DEPED	Departamento de Educação
DEPEX	Departamento de Extensão Rural
EAG	Education at a Glance
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac
EPM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EST	Escola Superior de Teologia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPAS	Fundo de Previdência e Assistência Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
GERM	Global Education Reform Movement

GRULAC	Grupo de Estados da América Latina e do Caribe
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MNBC	Movimento Nacional pela Base Curricular
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PARLATINO	Parlamento Latino-Americano
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEAS	Plano Estratégico de Ação Social
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PREAL	Programa Regional de Educação para a América Latina
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PRONINC	Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
UEFS	Universidade de Feira de Santana
UESB	Universidade do Sudoeste Baiano
UESC	Universidade Estadual Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade Vale do Rio dos Sinos
USAID	Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
WEOG	Grupo da Europa Ocidental e Outros Estados
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Relevância Social, Pessoal e Profissional da Temática	22
1.2 Tema, Objeto e Problema	35
1.3 Objetivo Geral	38
1.4 Objetivos Específicos	38
1.5 Justificativa da Pesquisa	39
1.6 Estruturação da Pesquisa	40
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
2.1 Aspectos Teóricos	44
2.2 Aspectos Metodológicos	66
2.3 Análise de Redes Sociais	77
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	82
3.1 Os Miseráveis ou Desvalidos da Sorte	84
3.2 A Aldeia Global Administrada pela Organização das Nações Unidas	93
3.3 Sucateamento da Educação Profissional	100
3.4 Educação Profissional e o Cenário que Antecede a Atualidade	107
3.5 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a Educação Profissional e Tecnológica	115
4 PROJETOS/PROGRAMAS EDUCACIONAIS RECOMENDADOS POR ORGANISMOS INTERNACIONAIS	119
4.1 Hegemonia e Contra-Hegemonia	129
4.2 Política Educacional	132
4.3 Conexões entre <i>Think Tanks</i> e Estados-Nações	137
4.4 Análise de Rede Social e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe	139
5 O AMÁLGAMA DA TESE	156
5.1 As Diretrizes do Projeto <i>versus</i> o “Comum”	156
5.2 Educação Profissional e o Modo de Aprendizagem	162
5.3 Gestão Pública, Governança e Heterarquia	165
5.4 Desigualdades, Iniquidades e Injustiças	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	193

1 INTRODUÇÃO

Ninguém, senão nós mesmos, poderá realizar o cansativo percurso que nos permitirá aprender. Sem grandes motivações interiores, o título de maior prestígio adquirido com o dinheiro não trará nenhum verdadeiro conhecimento, não favorecerá nenhuma autêntica metamorfose do espírito. (ORDINE, 2016, p. 16).

Este documento consiste na tese de doutorado que trata sobre o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac) e sua associação com políticas educacionais internacionais e nacionais. A investigação proposta insere-se na linha de pesquisa Educação, História e Políticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e parte da seguinte questão: quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como perspectiva a justiça social?

Neste capítulo, o primeiro, contextualizo a temática, justificando-a a partir de sua relevância pessoal, profissional, social e acadêmica. Além disso, sistematizo a investigação à medida que exponho o tema, o objeto e a questão central da tese.

Como recorte temporal, considere o período de vigência do Prelac, de 2002 a 2017. Ao determinar os 15 anos de vigência do programa, analiso os acontecimentos importantes e que permearam políticas educacionais no Brasil.

Nestas primeiras palavras, digo que me move como pesquisador: inquietações formuladas no campo pessoal, profissional e acadêmico, que passam a ser o fio condutor desta tese de doutorado. Como dispositivo teórico, opto pelo materialismo histórico-dialético (MHD), tendo como referências principais as categorias de hegemonia e contradição, para problematizar o modo de produção capitalista neoliberal e as consequências advindas desse modo ao contexto macro do Prelac. Entretanto, não desconsidero contribuições de outros campos teóricos para a análise do tema pesquisado, a exemplo do movimento dialógico com o pensamento sistêmico empreendido nas análises de redes sociais.

Realço o pensamento dialógico e interacional com o outro para a construção deste estudo, já expresso por Fritsch (2006, p. 16):

Os movimentos do processo de investigação e de produção de conhecimentos inscreveram-se numa dinâmica processual e multidimensional onde uma mesma situação, dependendo da posição, do lugar e do olhar de quem a estava vendo, foi assumindo perspectivas diferentes. Muitas coisas ficam nas sombras, não por não serem importantes, apenas porque muitas vezes não cabem na lógica e em sentidos estabelecidos pelo “outro”.

Assim, procuro estar no lugar de interação que faz deste pesquisador a ponte e o meio, cujo fim, como diz Galeano (2000) ao se referir à utopia, é o sonho, o desejo e a luta por dias mais justos – é como o horizonte: caminhamos em sua direção, e, ainda assim, ele se afasta¹.

O trabalho investigativo, teve em si vida e identidade e se desvelou à medida que a aproximação do sujeito com o objeto foi acontecendo de forma mais acentuada, conduzida pelos conhecimentos adquiridos na medida em que desafiava o objeto. Não sendo estáticos, pelo contrário, muito dinâmicos e dialéticos, tanto o MHD quanto o pensamento sistêmico interagem mediados pelo processo de apropriação do conhecimento, com reflexividade e criticidade.

Não cabe questionar quem mais se transformou durante o processo de investigação, se o sujeito, o objeto ou a realidade dada. O que efetivamente ocorreu foi uma investigação que se ocupa de políticas educacionais, realçando e enfatizando o Prelac. Este projeto regional é de relevância para o debate acerca da educação na América Latina e no Caribe² não só por sua longevidade, mas também por sua carga ideológica e política advinda de demandas do capitalismo neoliberal global. Nesse sentido, a partir do MHD e do pensamento sistêmico, o trabalho percorreu as trilhas do primeiro texto/documento do Prelac, apontando as suas ingerências e contradições, que são inerentes ao estágio contemporâneo do sistema capitalista.

Isso posto, quer seja no âmbito histórico ou no âmbito da práxis contemporânea, o pensamento de Gramsci é uma âncora teórica desta investigação. Ademais, foram realizados diálogos pertinentes às opções epistemológicas e teórico-metodológicas na perspectiva pluralista e combinada com Frigotto (2009), Hardt e Negri (2001), Martínez (1999), Marx (2007), Poupart *et al.* (2008) e Saviani (2007). Sob a orientação do MHD e de outros autores do pensamento sistêmico e pós-estruturalista que também compõem o arcabouço teórico, transitei por Ball (1994, 2013, 2014), Ball, Fischman e Gvirtz (2005), Ball e Junemann (2012), Ball, Junemann e Santori (2017), Capra (1997, 2006, 2010), Mainardes (2019), McLennan (1995) e Morin (2005).

¹ Esclareço que, por estilo de escrita, faço análises dos fatos a partir também da práxis pedagógica exercida no campo que constitui objeto da investigação. Portanto, em alguns excertos da investigação, a postura argumentativa é do autor; em outros, é oriunda de citações diretas ou indiretas daqueles que contribuíram para a escrita e análise da pesquisa e que são devidamente referenciados. Em uma tirada poética, recorro ao grupo Legião Urbana (2007) para destacar que “Sei que, às vezes, uso palavras repetidas. Mas quais são as palavras que nunca são ditas?”.

² América Latina e Caribe é uma determinação espacial geográfica da Organização das Nações Unidas (ONU). Tal órgão organiza seus Estados-Membros em grupos formais e informais, considerando uma variedade de finalidades e associações. Os grupos regionais foram formados para facilitar a distribuição geográfica equitativa de assentos entre os Estados-Membros em diferentes órgãos da ONU e, até o momento, são os seguintes: Grupo de Estados Africanos (53 Estados-Membros), Grupo de Estados Asiáticos (53 Estados-Membros), Grupo de Estados da Europa Oriental (23 Estados-Membros), Grupo de Estados da América Latina e do Caribe (GRULAC) (33 Estados-Membros) e Grupo da Europa Ocidental e Outros Estados (WEOG) (28 Estados-Membros + Estados Unidos). (UNITED NATIONS, 2021).

Pelo exposto até aqui, defendo a tese de que a efetivação do Prelac como uma política educacional se transformou em prescrições/normas de um ensino tecnicista/instrumental e produziu efeitos no Ensino Médio Integrado à EPT, bem como de que seus atores atuaram para modificar e agir diretamente sobre a vida das pessoas mediante a luta pela hegemonia, em que a classe dominante reproduz valores globais para manutenção do *status quo*. Portanto, movimento-me no processo de investigação com a intencionalidade de realizar uma abordagem crítica dirigida ao ensino tecnicista, que se caracteriza pela propensão à reforma do *homo faber* dissociado do *homo sapiens*, pois, conforme entende Gramsci (2001, p. 52-53), “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Todavia, sou sabedor da impossibilidade de a referida reforma acontecer por completo, visto que, se assim pensasse, incorreria em um absolutismo ineficaz para a ciência.

Ao encontro disso, tal como defende Ordine (2016), tendo em vista a concepção de uma educação única, busco evidenciar a importância da formação humana no Ensino Médio Integrado à EPT ao ter como princípio o fato de que a motivação é determinante para a realização das atividades à que os indivíduos se propõem. Essa motivação, quer advenha do campo profissional ou social, é adquirido, também, com os conteúdos da área das humanidades.

Dito isso, a área das humanidades, via de regra, é relegada a segundo plano por ser considerada de baixo retorno monetário na perspectiva de acumulação de riquezas pelo capital – trata-se de uma concepção instrumental de educação no que se refere ao valor material do trabalho intelectual. Com isso, assevero que cuidar da educação apenas em seu caráter instrumental, colocando a educação substantiva em planos inferiores, não é uma boa política educacional.

Com base no exposto, entendo que o Ensino Médio Integrado à EPT é marco de transformações sociais e econômicas na vida do estudante, assim como é campo de disputas entre duas concepções de formação: uma que visa à formação de mão de obra qualificada, e outra que visa à formação humana para o mundo do trabalho considerando o sujeito como ativo da sociedade. Dessa maneira, na perspectiva da formação humana, as humanidades mostraram-se relevantes diante da necessidade básica da formação do cidadão e, simultaneamente, do trabalhador, tendo em vista, como explicita Gramsci (2001), a adoção do princípio da escola única inicial, de cultura geral, humanista e formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

1.1 Relevância Social, Pessoal e Profissional da Temática

Fazer uma abordagem da “relevância da temática” a partir da minha trajetória, cujas implicações estão direta e intimamente relacionadas com a Educação Profissional, traz à discussão um conceito de práxis imanente a uma atitude política crítica dos acontecimentos que estão na superfície dos fatos sociais, com especificidade naquilo que concerne às políticas educacionais. Dessa trajetória advém a trajetória descrita nesta seção.

Na década de 1970, a melhor opção para formação profissional disponível a um estudante filho de trabalhadores era ingressar em um Curso Técnico Profissional em Agropecuária (eminentemente tecnicista), sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente, a Lei n.º 5.692/1971. (BRASIL, 1971). Logo após a conclusão do curso, ingressei no mercado de trabalho, com a nítida obrigação de cumprir as metas instrumentais determinadas pelo Estado brasileiro, que, na época, era governado pelo regime civil-militar. Esse regime ditatorial, aliado à lógica desenvolvimentista norte-americana, pressupunha o aprofundamento do capitalismo dependente na política brasileira.

Outrossim, é oportuno reforçar que a tarefa solicitada aos técnicos de nível médio era a de cumprir metas instrumentais. As referidas metas buscavam o aumento de produção agrícola com menor custo de mão de obra, assim como a maior aplicação de insumos agrícolas (herbicidas, inseticidas, fungicidas e adubos químicos), que, ao tempo que favorecia ganhos financeiros do mercado de pesticidas, ampliava a produção agrícola de qualidade duvidosa. O início dos anos de 1980 configurou-se como um período de robusto apelo ao cultivo da lavoura do cacau na microrregião Sul baiana, em função do significativo peso econômico desse cultivo na balança comercial do Estado da Bahia e, conseqüentemente, do país. Nesse cenário, a exportação da matéria-prima do chocolate era quase toda gerada, no Brasil, por essa microrregião.

Entretanto, a multiplicação das riquezas econômicas produzidas pela monocultura da lavoura de cacau no Sul da Bahia não atingiu ou beneficiou a população de baixa renda daquele local, o que, aliás, configura regra em um sistema capitalista de alta concentração de renda e monocultura. Nesse sentido, o órgão estatal responsável por gerir as ações governamentais foi a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), criada em 1957, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), período que ficou conhecido pelo desenvolvimentismo, uma política baseada na realização de ações que durariam 50 anos, mas se desejava atingir em apenas cinco. A criação da Ceplac foi uma das ações do Governo Federal

nesse contexto, sendo vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa).

Assim, diante da alta concentração de renda na região, a maioria da população vivia (e continua vivendo) naquele espaço geográfico sem ter acesso à riqueza produzida pela cultura do cacau. Nesse momento, de forte atuação do Estado, o agronegócio, associado à monocultura, configurou-se como fundamental fonte de renda para o grande latifundiário e importante produto de exportação da economia brasileira. Desse modo, o objetivo centrou-se na revolução verde, caracterizada pelo amplo programa neoliberal, idealizado com vistas a aumentar a produção agrícola no mundo (por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo).

Nessa conjuntura, conforme Lima (2009, p. 18),

O projeto foi organizar a CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira) com a finalidade de recuperar uma lavoura endividada e decadente, em uma região de importante aspecto geopolítico no Estado da Bahia e também no Brasil, justamente pela riqueza de seu principal produto que é o cacau. Entretanto, através graves crises econômicas ciclicamente já que, de tempos em tempos, são solicitadas ajudas financeiras externas para que o latifúndio cacaueiro sobreviva.

O autor evidencia, ainda, um dos aspectos inerentes ao capital – as crises cíclicas de seu modelo de exploração humana e dos recursos naturais, ambos colocados como inesgotáveis e sempre a serviço de interesses para acumulação de riquezas. (LIMA, 2011). Nesse contexto, de incentivo à lavoura cacaueira, no que diz respeito à necessidade de disseminação das pesquisas e de aumento da produção agrícola, foi fundada em 1965 em Uruçuca, na Bahia, a primeira das cinco escolas agrícolas da Ceplac, a Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (Emarc). O bom preço das amêndoas de cacau no exterior, durante as décadas de 70 e 80 do século XX, reforçou a necessidade de ampliar o que foi uma unidade escolar de Educação Profissional. Nesse mesmo período, consolidou-se o Departamento de Educação (Deped), que passou a coordenar o denominado “sistema Emarc de ensino”.

Decorrente da ideia do Deped, foram incorporadas mais três escolas médias profissionais no Estado da Bahia – nos municípios de Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas –, e uma no Estado de Rondônia – no município de Ariquemes. Desde o início do primeiro decênio deste século, com a publicação, no Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 2008, do Projeto de Lei n.º 3.775/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, todas as escolas estão incorporadas a esses Institutos.

Em meu percurso, fui estudante do curso técnico em Agropecuária da Emarc de Uruçuca, durante os anos de 1976 e 1977. Trago ainda hoje vivo na memória o biênio citado e que culminou em definições importantes na minha vida.

Assim, neste desafiante percurso para o entendimento das nuances do Ensino Técnico Profissional, lancei olhares ao passado como um espelho retrovisor, à procura do farol que apontasse os meus caminhos e(m) seus limites e suas possibilidades. Desse modo, entender as estruturas das políticas educacionais na contemporaneidade se configurou como uma motivação importante para o exercício da docência e da pesquisa.

Para investigar os aspectos das políticas que entremeiam a modalidade da EPT de nível básico pelas lentes experienciadas em realidades distintas no que diz respeito à etapa de Educação Básica, trago para a pesquisa o exame detalhado de uma política educacional: o Prelac. Para iniciar tal exame, há de se ressaltar, em cenário mundial, a participação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) naquilo que concerne à Educação Profissional. Fica evidente a real diretriz da OCDE quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta e comenta, a partir de um olhar nacional, os destaques da publicação anual *Education at a Glance* (EAG) (em português, “Visão geral da educação”) de 2020, organizada pela OCDE, com dados do Brasil e mais 40 países. (INEP, 2020).

O fato de o EAG abordar aspectos inerentes à EPT para o ano de 2020 não o impede de destacar dados de anos anteriores, em que a Educação Profissional brasileira, geralmente, é realçada como aquela que apresenta os mais baixos índices entre os mais de 40 países que compõem o relatório. Com a finalidade de aprofundar as observações relativas ao Brasil, apresento o Quadro 1, que demonstra os indicadores relativos à escolaridade da população de 25 a 64 anos. Pode-se observar um leve aumento entre os anos de 2015 (33%) e 2018 (35%) nos índices de pessoas com Ensino Médio ou EPT no Brasil. Entretanto, segundo o Inep (2020), o país possui os menores percentuais de matrícula na EPT. Ao considerar apenas o Ensino Médio, o percentual é de 11% no Brasil, e a média de todos os países que compõem o relatório corresponde a 41%.

Quadro 1 – Síntese de indicadores

Indicador	Brasil	
	2015	2018
Atendimento ou escolaridade da população de 25 a 64 anos	2015	2018
Até o ensino fundamental completo	15%	14%
Ensino médio ou educação profissional e tecnológica subsequente	33%	35%
Ensino superior	14%	17%
Percentual de pessoas que não estudam ou trabalham, por faixa etária	2014	2018
15 a 29 anos de idade	20%	25%
20 a 24 anos de idade	24%	30%
Distribuição de matrículas em programas vocacionais na EPT, por nível educacional (Isced 2 a Isced 5)	2014	2018
Anos finais do ensino fundamental	3,0%	0,3%
Ensino médio (integrado e concomitante)	42,4%	52,7%
Curso técnico subsequente	52,9%	47,0%
Cursos sequenciais de formação específica (educação superior de curto ciclo)	1,7%	0,1%
Taxa de conclusão do ensino médio na duração teórica dessa etapa mais dois anos após (n+2), por programa de ingresso	2015	2018
Regular	57%	61%
Profissional	50%	57%
Gasto público nas instituições públicas por estudante, por nível educacional (em dólares usando Poder Paridade de Compra – PPC)	2013	2017
Ensino fundamental ao ensino médio	USD 3.824	USD 3.873
Educação superior (incluindo Pesquisa & Desenvolvimento – P&D)	USD 14.768	USD 16.232
Ensino fundamental à educação superior	USD 4.381	USD 4.661
Gasto público nas instituições educacionais como percentual do Produto Interno Bruto – PIB (do ensino fundamental à educação superior)	2013	2017
Como percentual do PIB	5,2	5,1
Razão aluno-professor no ensino médio, por tipo de programa	2014	2018
Regular	27	26
Profissional	12	14
Percentual de professores do sexo feminino no ensino médio, por tipo de programa	2014	2018
Regular	62%	60%
Profissional	50%	50%

Fonte: Inep (2020, p. 6).

No que tange ao percentual de pessoas que não estudam ou trabalham entre os anos de 2014 e 2018, percebe-se um aumento percentual significativo nas duas faixas etárias pesquisadas, que foi em média de 10%. Já a distribuição de matrículas em programas vocacionais na EPT por nível educacional (*International Standart Classification of Education*

– Isced 2 e 5³), com base no Ensino Médio (Integrado e Concomitante), demonstrou uma elevação, passando de 42,4% em 2014 para 52,7% em 2018. O Ensino Médio foi o que apresentou o maior índice de crescimento em relação à distribuição de matrículas. Faça destaque, também, à razão aluno-professor no Ensino Médio por tipo de programa: enquanto no ensino regular o índice passou de 27 em 2014 para 26 em 2018, no Educação Profissional a taxa passou de 12 a 14 no mesmo período.

A partir dessas considerações, observa-se a ênfase dos estudos da EAG/OCDE na formação para o mercado de trabalho, apontando para aspectos instrumentais da Educação Profissional, embora inclua, em seus documentos e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a Educação, o propósito de: “Assegurar a educação equitativa e de qualidade e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (INEP, 2019, p. 7).

A Figura 1, a seguir, demonstra os ODS contidos na Agenda 2030 da OCDE. Esses objetivos visam alcançar parâmetros de crescimento econômico aliado ao combate às desigualdades sociais em todo o globo. De um total de 17 objetivos, destaco os quatro primeiros: 1) erradicação da pobreza – desenvolve produtos ou serviços que beneficiam e melhoram a qualidade de vida de grupos economicamente vulneráveis; 2) fome zero e agricultura sustentável – apoia pequenos produtores de alimentos e a agricultura familiar; 3) saúde e bem-estar – incentiva comportamentos saudáveis entre seus públicos e melhora o acesso de seus colaboradores aos cuidados com a saúde; e 4) educação de qualidade – assegura que os funcionários de suas operações diretas e da cadeia de fornecimento tenham acesso a treinamento profissional e oportunidades de aprendizagem. (SGS SUSTENTABILIDADE, 2020).

³ Classificação Internacional Normalizada da Educação (em português) constitui um instrumento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para servir de referência na compilação e análise de estatísticas educacionais, auxiliando países na sistematização de dados nos diferentes níveis e em estudos internacionais. (INEP, 2017).

Figura 1 – Objetivos do desenvolvimento sustentável

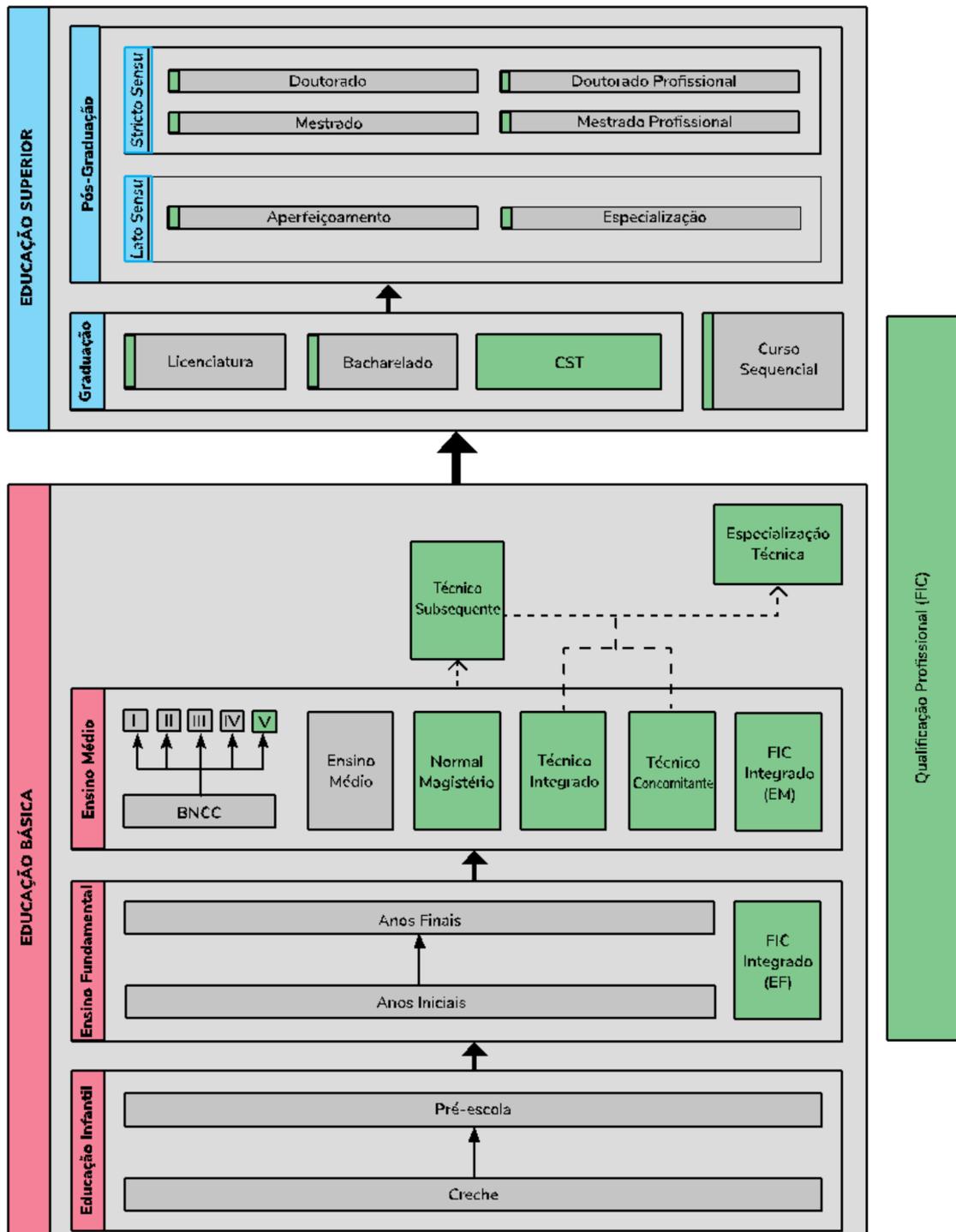


Fonte: ONU (2020).

Acerca do cenário nacional, na Figura 2, sistematizada por Moraes e Albuquerque (2019), apresento o diagrama estrutural da educação brasileira, reunindo as cinco etapas e modalidades. Nesse sentido, ressalto que definir a formação profissional dos trabalhadores brasileiros a partir da observação dos campos em verde, como pode ser visualizado na respectiva Figura, não é uma questão simples, uma vez que a formação técnica começa na Educação Básica – iniciando no Ensino Fundamental e atravessando o Ensino Médio – e se faz presente no Ensino Superior, nos cursos de graduação e pós-graduação.

Sobre tal quesito, observo que as etapas e modalidades são diferenciadas quanto aos formatos e conteúdos justapostos, a depender do nível educacional e do grau de exigência no desenvolvimento e na qualificação desses trabalhadores.

Figura 2 – Diagrama estrutural da educação brasileira



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019, p. 20).

Os dados do Inep (2018) informam, ainda, que o número total de matrículas da Educação Profissional no ano de 2018, no Brasil, foi de 1.903.230, ao passo que, no Ensino Médio Integrado à EPT, foi de 584.564, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Número de matrículas na Educação Profissional – Brasil (2018)



Fonte: Inep (2018).

Ao observar os números do Gráfico 1, é possível notar que 30,71% dos estudantes optam pelo Ensino Médio Integrado à EPT. De forma geral, os dados demonstram um crescimento exponencial de matrículas, o que, por si, já justificaria as investigações acerca desse universo de estudantes brasileiros; aliada a tal questão, há o fato de, em termos percentuais, esse índice estar abaixo da média mundial, como aponta o documento da EAG/OCDE de 2020.

Isso posto, retomo o lapso de tempo decorrido desde a minha conclusão do ensino técnico-profissional até o momento atual, em que surgiram inúmeras políticas educacionais implementadas no Brasil, as quais são expressas, por exemplo, pela LDB vigente – Lei n.º 9.394/1996 –, que foi construída a partir de embates entre diversos campos, entre eles o educacional e econômico, e que muda radicalmente as bases conceituais para o ensino de segundo grau e profissional. Nesse percurso, atravesso a condição de discente para a de técnico de nível médio da Ceplac, no Departamento de Extensão Rural (Depex) e, posteriormente, no Centro de Pesquisa do Cacau (Cepec). Em seguida, em retorno ao Deped, torno-me docente e, após, gestor dessa mesma escola técnica federal, a Emarc, na unidade situada no município de Valença, Bahia.

A partir desses espectros e com o olhar de hoje, entendo por que essa escola foi um importante ponto de reflexão para as pesquisas realizadas durante a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁴ e o Mestrado cursado na Escola Superior de

⁴ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma instituição pública que, juntamente com a Universidade do Sudoeste Baiano (UESB), a Universidade Estadual Santa Cruz (UESC) e a Universidade de Feira de Santana (UEFS), compõe a rede de Instituições de Ensino Superior (IES) mantidas pelo Estado da Bahia. A UNEB, pela sua característica multicampi, está presente em todas as regiões do Estado.

Teologia (EST), em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o trânsito oportunizado pela prática da docência (nos níveis médio profissional e superior) e a licenciatura em Pedagogia, juntamente com a pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, remetem-me a ponderações sobre as potências da Educação, tendo em vista as contradições advindas de uma sociedade de classes e as influências e/ou deliberações dos rumos que as políticas educacionais seguiram por determinado período. Foi assim que, na condição de docente, aprendi, junto com a literatura da área e a práxis, o quanto tais políticas estão orbitando no processo de aprendizagem, o que acontece, de forma explícita ou implícita, por intermédio da luta por ocupação de poder e espaço em cada momento da sociedade.

Outrossim, a revisão de literatura, apresentada na próxima seção e realizada a partir de trabalhos científicos selecionados e posteriormente reflexionados, enriqueceu os estudos sobre o Ensino Médio na região de atuação do Prelac e especialmente no Brasil. Tal fato ocorreu à medida que, ao realizar a revisão de literatura, pude observar múltiplas abordagens metodológicas e cenários de pesquisas diversos. Ressalto que a maior quantidade de trabalhos publicada acerca de projetos educacionais para a América latina e o Caribe se concentra na quarta parte final do período de vigência do Prelac.

Ainda com referência à revisão de literatura, esta teve como critérios a aproximação e apreensão das temáticas afins, discutidas em pesquisas publicadas durante o período de vigência do Prelac tanto no Brasil quanto no exterior. Com esses critérios, pude cumprir os objetivos planejados para essa parte da investigação naquilo que me propus a fazer: um levantamento da produção científica sobre a temática e sobre o objeto de estudo.

No que diz respeito aos aportes teóricos e metodológicos da investigação, as experiências construídas tanto na gestão e docência educacional da Emarc quanto na condição de vice-diretor da UNEB, *campus* de Valença, reforçam meu olhar crítico sobre a educação dicotômica, fragmentada e seccionada e as intencionalidades subjacentes a esse modelo educacional. Fatalmente, o senso crítico remeteu-me aos períodos de graduação e de mestrado, quando percebi como a formação educacional é oferecida a estudantes de classes menos favorecidas economicamente, sobretudo no que se refere a trabalhadores ou filhos destes: trata-se de uma formação qualificada, porém associada à aprendizagem instrumental.

Portanto, vejo que, de certa forma, o Ensino Médio Integrado à EPT pode encurtar o caminho para o mercado de trabalho, mas, geralmente, deixa lacunas quanto à formação integral do estudante, na medida em que promove uma educação apenas para a formação tecnicista. Paralelamente a isso, pode diminuir a pressão pela procura do ensino superior público, que acontecia antes da expansão dos Institutos Federais de Educação e da gestão dos Governos Lula

e Dilma no Brasil. Esses governos possibilitaram a dilatação de ofertas de vagas para cursos superiores, em uma parceria com instituições privadas, por meio de programas de incentivos fiscais e de disponibilidade de bolsas de estudos, como também da criação e interiorização de universidades públicas. Ao trazer esse dado, ilustro que, antes, a graduação superior ficava destinada aos mais abastados economicamente. Não é demais lembrar, também, que o cenário desenhado se destina a entender o surgimento e a aplicação de políticas educacionais referentes à modalidade de Educação Profissional para jovens de 15 a 17 anos.

Nesse sentido, durante o período de creditação dos componentes curriculares e das pesquisas para qualificação do projeto de doutorado que fundamenta esta tese, dediquei-me a investigar as dis(com)posições latino-americanas e caribenhas no que diz respeito às políticas educacionais aplicadas ou recomendadas para os Estados-Membros que compõem o Prelac, elegendo política educacional internacional e organismos internacionais como o tema deste estudo. Durante a primeira metade do curso de doutorado, apresentei um artigo científico intitulado “Políticas públicas e desigualdades sociais: desafios à educação na contemporaneidade” no Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa e del Saber Pedagógico, na cidade do México. Essa atividade possibilitou um rico debate sobre o Prelac e a confirmação de que o projeto é desconhecido na região de sua atuação. Foram momentos de exposição da pesquisa a investigadores de países latino-americanos e caribenhos.

No cenário pandêmico do terceiro milênio (e quiçá no contexto pós-pandemia do coronavírus⁵ que a humanidade vive), é fundamental e salutar estar atento às mudanças, aos avanços, às transformações e à exposição das injustiças sociais que ocorrem em velocidade anteriormente desconhecida e pouco dimensionada fora dos estudos acadêmicos. Tal esclarecimento se faz oportuno e necessário no contexto deste estudo pelo fato de os efeitos do vírus terem afetado seu âmbito. Dimensionada primeiramente para ser desenvolvida na Argentina e no Brasil, por conta da pandemia, teve de ser realizada somente no Brasil, visto que o trânsito para o exterior por motivos de segurança fora impedido.

Dito isso, passo a tratar, ainda dentro do cenário de pandemia, do avanço tecnológico, da diminuição de tempo para o deslocamento entre espaços, das comunicações instantâneas e em rede e dos inúmeros trabalhadores que agora se encontram desempregados sob o pretexto de uma falsa austeridade das empresas estatais/privadas e do Estado capitalista. Ainda assim, mudam-se as relações globais no que se refere similarmente às formas de entender os fenômenos no campo educacional, em que a tecnologia avança a passos largos na sedimentação

⁵ Os coronavírus pertencem a uma grande família de vírus que atacam o sistema respiratório humano.

de aulas remotas e da uberização dos trabalhadores de modo geral, especificamente dos profissionais da Educação.

No tocante ao período do Prelac, refiro-me ao momento que abrange a maior parte dos Governos Luís Inácio Lula da Silva (presidente entre 2003 e 2011) e Dilma Vana Rousseff (presidenta entre 2011 e 2016) no Brasil, quando o país vivia um momento de investimentos nas áreas sociais e de integração com as nações da Latino-América e o Mercado Comum do Sul (Mercosul)⁶ abrangia maior integração regional com as nações latino-americanas. Com isso, a história já indica que houve um crescimento, mesmo que momentâneo, em relação às políticas de inclusão social durante esse período, de tal forma que os acontecimentos, como um todo, podem ser lidos como anteriores ou posteriores aos governos supramencionados.

O continente, de modo geral, passou por uma afirmação positiva perante a Europa e a América do Norte. Desse modo, o Brasil foi protagonista no fortalecimento do Mercosul. A título de exemplo, pode-se citar a firmação de acordos para além das questões mercantis, incluindo assuntos relacionados a direitos humanos e à cidadania, que são pertinentes e próximos à educação. Ressalva deve ser feita também ao Plano Estratégico de Ação Social (Peas), datado de 2011, e ao Plano de Ação para o Estatuto da Cidadania do Mercosul, de 2010. A estrutura do Peas contempla dez eixos:

- Eixo 1 - Erradicar a fome, a pobreza e combater as desigualdades sociais;
- Eixo 2 - Garantir os direitos humanos, a assistência humanitária e a igualdade étnica, racial e de gênero;
- Eixo 3 - Universalizar a saúde pública;
- Eixo 4 - Universalizar a educação e erradicar o analfabetismo;
- Eixo 5 - Valorizar e promover a diversidade cultural;
- Eixo 6 - Garantir a inclusão produtiva;
- Eixo 7 - Assegurar o acesso ao trabalho decente e aos direitos previdenciários;
- Eixo 8 - Promover a sustentabilidade ambiental;
- Eixo 9 - Assegurar o diálogo social;
- Eixo 10 - Estabelecer mecanismos de cooperação regional para a implementação e financiamento de políticas sociais. (MERCOSUL, 2011).

Foi nesse período, devido ao aumento do poder aquisitivo do trabalhador brasileiro e ao tangenciamento das questões internacionais, que, prioritariamente, participei de eventos acadêmicos no Chile, em 2007, como ouvinte e, posteriormente, em 2012, apresentei no mesmo país artigo no IX Seminário de La Red Estrado. Na ocasião deste evento, abordei aspectos das políticas educativas na América Latina, discutindo práxis docente e transformação social. Mais

⁶ Os membros fundadores do Mercosul são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991. (MERCOSUL, 2011).

recentemente, em 2016, em Pasto, na Colômbia, também apresentei trabalho acadêmico, desta vez sobre o Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (Proninc) e a perspectiva das liberdades substantivas, por meio de um estudo de caso, no I Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Territorial.

Para além desses momentos, foi possível, em três oportunidades, viajar à Argentina. Nesse sentido, a dinâmica cosmopolita da cidade de Buenos Aires, assim como a personalidade forte e marcante do povo portenho, chamou a minha atenção. Pude observar marcas da singularidade e da pluralidade entre nós, brasileiros e integrantes dos países vizinhos. Diante desse quadro marcadamente sul-americano, a atração sobre os problemas educativos levou-me a investigar as relações educacionais de uma forma em que a macropolítica realça os caminhos percorridos por esta tese.

Indubitavelmente, as viagens internacionais ao Uruguai e ao Paraguai também reforçaram esse desejo de melhor conhecer o que aproxima estas nações para além dos aspectos geográficos. A educação e as políticas públicas a ela subjacentes são a mola propulsora para estudar e aprofundar os conhecimentos sobre o Prelac e sua importância para a América Latina e o Caribe. Em outras palavras, procuro justificar o campo empírico e os espaços políticos, geográficos e temporais a partir das vivências e das construções sistemáticas e assistemáticas sobre o Brasil, sobretudo no que se refere às políticas educacionais advindas de organismos internacionais.

Dito isso, é possível observar como o Brasil, efetivamente, influencia os rumos dessa região no tocante aos perfis sociais, econômicos, políticos, educacionais e comerciais. Tal influência se justifica pela participação brasileira na balança comercial da região, que reflete o seu potencial de riquezas naturais, ainda que careça de melhores e eficazes aproveitamentos sob a perspectiva da sustentabilidade, de justa distribuição entre os brasileiros e de equânimes políticas sociais, com realce às educacionais.

Nesse sentido, a influência brasileira, associada à força do trabalho do técnico de nível médio, também fez com que eu optasse por investigar a etapa da Educação Básica, nível do Ensino Médio Integrado à EPT, com o desejo de contribuir para as discussões referentes à educação. Isso posto, a partir de leituras na área, entendo que o conceito e a função do Estado-Nação vêm sofrendo críticas e transformações, sobretudo pelo fato de as funções atribuídas a ele serem modificadas ao longo do tempo. Hoje, mais do que um conceito, o Estado-Nação adota o regime de governabilidade (BALL, 2014) em estreita sintonia com as grandes empresas detentoras de capitais hegemônicos em suas áreas de atuação. Nessa linha, apresenta

similaridades, particularidades e pluralidades que podem contribuir na aplicação ou não de recomendações advindas do Prelac.

Visto isso, observo que o acesso à educação secundária é assegurado por lei nos países do Mercosul. Assim, o portal do Inep informa que

O acesso à educação secundária é garantido por lei, nos países do Mercosul, para todos aqueles aptos a cursá-lo. Esse nível de ensino é obrigatório no Chile, dos 8 aos 12 anos, e na Argentina, apenas em Buenos Aires. Na maioria dos países, no entanto, ainda persiste déficit de oferta (baixa cobertura) desse nível de ensino. (INEP, 2018, p. 34).

Em 11 de novembro de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 59 (BRASIL, 2009), que, em seu artigo 208, alínea I, dispõe: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Nesse sentido, a Emenda promove a obrigatoriedade como estratégia para a universalização da educação básica.

Entretanto, como é próprio das frágeis democracias, expressão utilizada por Ball (2014) ao falar de políticas educacionais em países denominados periféricos, o movimento dos poderes legislativo e executivo, com referência à aprovação da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, não foi suficiente para a universalização, o ingresso e a permanência dos estudantes desse nível educacional, sobretudo no que concerne ao Ensino Médio e à modalidade de EPT. Há, ainda, um número expressivo da população em idade escolar que não frequenta as salas de aula, seja por desistência, dificuldades econômicas ou desinteresse pelos conteúdos abordados.

Tendo isso em vista, a discussão que se estabelece nesta investigação não é apenas acerca do acesso, mas também acerca da ineficiência do Estado, na prática, em garantir, para além do acesso, a permanência e a conclusão exitosa. Evidencio, dessa forma, que não é apenas por meio da legislação que as políticas educacionais são implementadas.

Em recapitulação ao percurso traçado ao longo desta seção, expus as motivações pessoais, profissionais e sociais, bem como a relevância científica e social, desta pesquisa. Ao anunciar o meu “lugar de fala”, fiz referências à minha trajetória de discente, de docente da Educação Básica e do Ensino Superior e de gestor educacional, bem como às oportunidades de transitar com trabalhos científicos pelas discussões empreendidas em eventos de que participei nos países latino-americanos.

1.2 Tema, Objeto e Problema

O Prelac é modelado por organismos internacionais como a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc) e a Unesco e visa substituir o Projeto Principal de Educação (PPE), que foi criado para vigorar no período de 1981 a 2001. No site da Orealc (2017), cuja sede está localizada em Santiago, no Chile, e foi criada em 1963, são apresentados seus objetivos principais:

En la práctica, la acción de la OREALC/UNESCO Santiago se materializa en la generación y difusión de información y conocimiento, la elaboración de orientaciones para la definición de políticas públicas, la entrega de asesoría y apoyo técnico a los países y la promoción del diálogo, el intercambio y la cooperación entre los diferentes actores, gobiernos, universidades y centros de investigación, sociedad civil, sector privado y organismos internacionales. Este trabajo se lleva a cabo en colaboración con las oficinas multipaís y nacionales que la UNESCO tiene en la región, así como con las comisiones nacionales de cooperación con la UNESCO, con presencia en cada uno de los Estados Miembros⁷. (OREALC, 2017).

Nesse sentido, considero pertinente debruçar-me sobre essas ações com o intento de, a partir das orientações de organismos internacionais via Orealc/Unesco, ponderar sobre os vieses social, político, cultural e quiçá imperial das políticas educacionais emanadas dessas organizações e voltadas a interferir na educação dos países latino-americanos e caribenhos. A análise destina-se especialmente a abordar tais aspectos no que tange à educação brasileira.

Passo a tratar, então, da importância de discutir as recomendações desses organismos. Além disso, cabe mencionar que debater o papel humano exige, também, considerar compreensões pedagógicas, que estão para além do olhar das políticas neoliberais e de abordagens economicistas.

Diante do exposto, ressalto que a Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe foi realizada em Havana, Cuba, de 14 a 16 de novembro de 2002. Na ocasião, a delegação brasileira contava com dez representantes: Maria Helena Guimarães de Castro (chefe de delegação e secretaria executiva do Ministério da Educação), Vitoria Alice Cleaver, Magda Coelho, Maria Auriana Pinto Diniz, Iara Gloria Areias Prado, Esther Pillar Grossi, Efrem de Aguiar Maranhão Consejero, Raquel Figueiredo

⁷ “Na prática, a ação da OREALC/UNESCO Santiago materializa-se na geração e difusão de informação e conhecimento, na elaboração de orientações para a definição de políticas públicas, na entrega de assessoria e apoio técnico aos países e na promoção de diálogo, e no intercâmbio e na cooperação entre os diferentes atores, governos, universidades e centros de investigação, sociedade civil, setor privado e organismos internacionais. Este trabalho é realizado em colaboração com os escritórios multinacionais e nacionais que a UNESCO mantém na região, bem como com as comissões nacionais de cooperação com a UNESCO, com presença em cada um dos Estados-Membros”. (tradução nossa).

Alessandri Teixeira Consejera, Luciano Martín de Almeida e Pedro Etchebame. A delegação do Brasil só foi menor que a de Cuba (país que sediou a reunião), com onze delegados. Entretanto, nenhum participante da comissão brasileira apresentou contribuições para as discussões conforme previa o documento de criação do Prelac, publicado pela Unesco (2002).

No site do Inep, afirma-se que

O PRELAC é o resultado do consenso entre os Ministros da Educação dos países da América Latina e Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa “Educação para Todos”, principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. O projeto objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano. O Inep participa do fornecimento das estatísticas nacionais, quando solicitadas, para subsidiarem os trabalhos nas reuniões, especialmente por meio do Projeto PRIE (Projeto Regional de Educação Para a América Latina e Caribe). (INEP, 2015).

Sob esse prisma, no Brasil, durante os últimos anos, surgiram debates e agendas acerca das questões relacionadas à EPT, no nível básico, como será visto no terceiro capítulo desta tese. Nessas discussões, são propostas reformas cujo objetivo principal é atender às solicitações do mercado de trabalho, fazendo das políticas educacionais espaços de disputa e palco de relações contraditórias e, por vezes, antagônicas.

Ao longo de minha trajetória, de estudante, docente e pesquisador, o Educação Profissional foi motivo de inquietação. Para além das questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, importava saber como eram definidas as políticas educacionais que incidiam na arquitetura curricular e, conseqüentemente, no perfil do profissional a ser formado/formatado. Inquietações recorrentes problematizavam: quais abordagens seriam priorizadas? Quais caminhos seriam escolhidos para a inserção no mundo do trabalho? Quais sujeitos participavam da definição dessas abordagens? Quais conteúdos seriam ministrados e com que intenções?

Nesta trajetória reflexiva e empírica, faço a transposição epistêmica por meio de leituras na área da política educacional e deparo-me com os organismos internacionais, que atuam no campo em questão por meio de projetos globais que gerenciam e recomendam ações para a educação a serem implementadas especialmente em Estados-Membros. Entretanto, a educação que tenho na pauta é a da atividade humana transformadora e mobilizadora para a inserção social, mediante a igualdade escolar⁸. Ou seja, vou de encontro ao que preconizam os

⁸ Ao usar a expressão “igualdade escolar”, refiro-me aos ditames de justiça, equidade e oportunidade que deveriam existir dentro de todo o sistema escolar por meio de escolas iguais independentes, sejam públicas ou privadas, de centro ou de periferia.

organismos internacionais, que seguem o pensamento neoliberal. Nessa ótica, estabeleço como tema da pesquisa o Prelac como política educacional internacional emanada de organismos internacionais e como objeto o Prelac e seus efeitos sobre o Ensino Médio Integrado à EPT.

Sobre o objeto de uma pesquisa, Bourdieu (2007, p. 48) salienta que,

Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e “construído” em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada.

Outrossim, o Prelac como política educacional demonstra elaborar e recomendar ações educacionais, emanadas de organismos internacionais, para a região da América Latina e do Caribe. A esse respeito, questionam-se os propósitos do Prelac, que, segundo seu documento principal, visa possibilitar o combate de desigualdade educacional especialmente no nível de Educação Básica, na etapa do Ensino Médio Integrado à EPT, combate este tão necessário à inserção social de uma população conhecida como a que mais sofre pela alta desigualdade e concentração de renda. Tal afirmação é fundamentada pelos fatos atuais, como índice de desemprego e evasão escolar, que demonstram a necessidade de programas de auxílios econômicos, a exemplo do Bolsa Família associado à frequência escolar.

Contudo, há de se discutir também a frequência e universalização escolar sob o prisma do Estado neoliberal, que faz a opção da exploração da mão de obra qualificada, de baixa remuneração e formação aligeirada. Tendo isso em vista, Garcia e Yannoulas (2017, p. 24) argumentam que,

[...] em razão de não acatar a positividade do Estado na legitimação do seu poder, Marx faz uma crítica contundente à caracterização desse Estado como instrumento de sustentação da sociedade burguesa. Sob o manto da universalidade, realiza e legitima a exploração de uma classe pela outra, como denuncia a obra Manifesto do Partido Comunista, na qual Marx e Engels (2002) deixam claro o papel central do Estado na defesa dos interesses da burguesia.

Diante do exposto, por estar em concordância com as autoras ao trazer Marx para a discussão sobre a relação entre Estado e educação, faço crítica a programas educacionais advindos de organismos internacionais compostos por estados neoliberais, que reforçam os interesses hegemônicos. Assim, para o aprofundamento do objeto de análise deste estudo, parto da análise documental e de considerações sobre o cenário temporal, político e geográfico local e regional.

Tendo delineado o tema e o objeto desta pesquisa, retomo a “pergunta de partida”, como expressam Quivy e Campenhoudt (2008, p. 30-31) ao afirmar que:

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante.

Transito nesse dilema de Quivy e Campenhoudt (2008), ora paralisado, ora estimulado diante da questão central: quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como perspectiva a justiça social?

1.3 Objetivo Geral

Delineio como objetivo geral analisar possíveis efeitos das recomendações do Prelac na implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado à EPT, tendo em vista a perspectiva da justiça social.

1.4 Objetivos Específicos

Ao apresentar os objetivos específicos, pretendo continuar a lógica reflexiva do objetivo principal e seguir, de maneira propositiva, na elaboração de respostas para o problema da pesquisa, possibilitando, assim, avanços em trabalhos futuros sobre o Prelac e sobre outros projetos educacionais elaborados por organismos internacionais. São eles:

- a) caracterizar as normativas da Educação Profissional no contexto brasileiro e possíveis relações com acontecimentos mundiais;
- b) refletir sobre as redes de atores que influenciam a definição das políticas educacionais relativas ao Ensino Médio Integrado à EPT;
- c) mapear projetos/programas educacionais recomendados por organismos internacionais para a educação latino-americana, caribenha e brasileira;
- d) analisar contradições na política do Prelac no tocante ao combate às desigualdades educacionais.

Com a proposta de sistematizar os percursos que são feitos nesta tese, apresento o Quadro 2, a seguir, que demonstra os elementos centrais desta pesquisa.

Quadro 2 – Escopo da pesquisa

Aspecto	Definição	Procedimentos metodológicos
Tema	O Prelac como política educacional internacional emanada de organismos internacionais.	
Objeto	O Prelac e seus efeitos no Ensino Médio Integrado à EPT.	
Questão da pesquisa	Quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como perspectiva a justiça social?	
Objetivo geral	Analisar possíveis efeitos das recomendações do Prelac na implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado à EPT, tendo em vista a perspectiva da justiça social.	
Objetivos específicos	Caracterizar as normativas da Educação Profissional no contexto brasileiro e possíveis relações com acontecimentos mundiais.	Pesquisa bibliográfica e análise documental
	Refletir sobre as redes de atores que influenciam a definição das políticas educacionais relativas ao Ensino Médio Integrado à EPT.	Análise documental e análise de redes sociais
	Mapear projetos/programas educacionais recomendados por organismos internacionais para a educação latino-americana, caribenha e brasileira.	Revisão de literatura
	Analisar contradições na política do Prelac no tocante ao combate às desigualdades educacionais.	Análise documental e análise de redes sociais

Fonte: Elaborado pelo autor.

1.5 Justificativa da Pesquisa

Por critérios normativos, uma pesquisa encontra justificativa, por exemplo, quando apresenta uma temática de relevância social. Dados do Inep (2019) indicam que, um ano após o prazo de término do Prelac, há 584.564 estudantes matriculados na Educação Profissional no nível médio integrado, montante que indica a relevância social do tema.

Ao encontro disso, esta investigação, além dos aspectos sociais, justifica-se por sua abordagem dos organismos internacionais e nacionais que influenciam sobremaneira as políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado à EPT. Ou seja, por buscar investigar como as recomendações desses organismos influenciaram as políticas educacionais voltadas para centenas de milhares de estudantes, em sua maioria jovens entre 15 e 29 anos.

Não obstante a esses fatos, demonstrados na frieza dos cálculos e dos números, a pesquisa também se justifica quando aborda o problema da igualdade escolar como fator de correção das injustiças sociais, não apenas no Brasil, mas na região da América Latina e do Caribe como um todo, sem desconsiderar demais regiões desiguais do mundo. Outrossim,

justificam-se as pesquisas educacionais no âmbito da EPT na medida em que há, em todos os países, um olhar desde 2013 mais atento a essa modalidade educacional:

Segundo a OCDE (2020), a ênfase das políticas educacionais dos países na educação acadêmica geral deixou papel secundário à EPT durante muito tempo. No entanto, desde 2013 quase todos os países da OCDE implementaram reformas significativas para melhoria na oferta de programas da EPT com foco: a) no aumento da qualidade dos programas (atualizando os currículos e investindo na formação dos professores); b) no suporte aos alunos nas transições entre ensino médio e ensino pós-secundário ou mercado de trabalho; c) na melhoria do acesso à EPT e de sua atratividade para estudantes e empregadores; e d) no fortalecimento dos sistemas de aprendizagem, aumentando o número de vagas disponíveis, melhorando o treinamento no local de trabalho e incentivando o envolvimento dos empregadores. (INEP, 2020, p. 15).

A OCDE destaca quatro focos para a EPT concernentes aos currículos, à formação de professores, a treinamentos orientados para responder às demandas do mercado de trabalho e ao atendimento de interesses de empregadores. Entretanto, diretamente nenhum deles visa ao combate às desigualdades na medida em que possuem uma visão mercadológica da educação.

A pesquisa também se justifica ao expandir os seus estudos, de forma transversal, ao Programa Regional de Educação para a América Latina (Preal), que, concomitantemente ao Prelac, atuou na região. Além disso, cabe mencionar que o PPE, que antecede o Prelac, possui substancialmente as mesmas justificativas para, via organismos internacionais, procurar “consensos” e atuar na região e no Brasil. Tais “consensos” se apoiam no pretexto de que aqui se encontram condições educacionais que necessitam da intervenção da ONU/Unesco e de outros organismos internacionais.

1.6 Estruturação da Pesquisa

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, introdutório, procuro esclarecer as motivações nos âmbitos sociais, pessoais, profissionais e acadêmicos, a justificativa da investigação e o escopo da tese. Para tanto, faço uma imersão em momentos dependentes dos estudos teóricos e do rigor científico para sistematizar o pensamento latente, propiciando a mudança de postura da doxa para as evidências das políticas educacionais no conjunto da micropolítica mundial. Destaco, também, a relevância da revisão de literatura que possibilitou o amadurecimento epistêmico do tema e do objeto de pesquisa, realizada em teses e dissertações selecionadas a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD) e em artigos oriundos da base de dados EBSCOhost. Outrossim, reflito sobre a Educação Profissional no Brasil e sua relação com a educação regional e global.

No segundo capítulo, aprofundo os aspectos relacionados à metodologia aplicada durante a pesquisa, bem como esclareço a opção pela abordagem teórica (que também não deixa de ser metodológica) do MHD. Discorro, assim, sobre as escolhas necessárias para o *tao*⁹ da pesquisa, isto é, para selecionar o caminho percorrido para realizar não só sistemática e rigorosamente a investigação, mas também não desconsiderando outros elementos para além da cientificidade que efetivamente contribuíram para a investigação, como, por exemplo, os *insights* ocorridos durante os trabalhos investigativos. Para melhor esclarecer o *tao* da pesquisa, exemplifico o estado pandêmico vivenciado pelo mundo neste momento e ocasionado pelo Covid-19. Isso efetivamente foi sentido e influenciou o sujeito, o objeto e o investigador, que repensou axiomas e sentidos da vida e da humanidade. Assim, em consonância com o MHD, procurei aporte teórico também no pensamento sistêmico, com o intuito de refletir sobre as contradições do Prelac.

No terceiro capítulo, discuto os aspectos históricos do Educação Profissional no Brasil e caracterizo as normativas da Educação Profissional do contexto brasileiro e suas possíveis relações com acontecimentos mundiais. Assim sendo, trago para o trabalho momentos locais, regionais e mundiais que ultrapassam a criação de leis sobre educação e relaciono-os com as políticas educacionais que consolidam a modalidade da Educação Profissional. São distinguidas, ainda, particularidades e características de cada momento histórico, uma vez que esse nível educacional está intimamente ligado aos movimentos sociais, políticos e econômicos da nação. Outrossim, são também elencados fatos marcantes da sociedade brasileira e mundial.

No quarto capítulo, faço a análise do documento do Prelac, com destaque para as suas diretrizes e intencionalidades. Ao proceder dessa forma, descrevo como o documento recomenda aos países-membros um modelo global de educação e de governança e reflito sobre as redes de atores que influenciam a definição das políticas educacionais relativas ao Ensino Médio Integrado à EPT.

Em seguida, no quinto capítulo, busco refletir sobre a maneira como o Brasil adota, em suas políticas educacionais, as recomendações para a Educação Profissional. Por fim, no sexto capítulo, exponho as considerações finais do trabalho de pesquisa.

⁹ Termo chinês para designar “caminho”.

Cabe ressaltar, ainda, que construo todo o texto da tese em dialogicidade com os elementos substanciais da pesquisa. Nesse movimento, a teia é feita colocando o Prelac no centro e trazendo, por vezes, as primeiras reflexões deste primeiro capítulo.

Para melhor compreensão da estrutura adotada na tese, na Figura 3, a seguir, apresento o grafo que possibilita a visualização dos capítulos e de suas seções. Nesse grafo, em que o todo dialoga com as partes, procuro ampliar o horizonte do estudo que se realiza par além da análise factual. Trata-se de uma primeira aproximação com a Análise de Redes Sociais (ARS).

Figura 3 – Grafo da estrutura da tese



Fonte: Elaborado pelo autor.

O grafo, não direcional (as arestas não possuem setas), representado na Figura 3 traz no centro o título resumido da tese: “O *tao* do Prelac”. Os Nós, em vermelho, representam os capítulos, e as Arestas, em preto, as linhas que unem os nós. Como pode ser notado, a tese está estruturada em capítulos, e, em cada um deles, seções destinam-se a apresentar os argumentos mobilizados, todos associados ao título. Isso significa que os capítulos se articulam em harmonia e dialogam uns com os outros por meio da centralidade, que reside no título do trabalho.

Esse grafo foi construído com o auxílio do algoritmo Force Atlas por representar melhor a centralidade dos atores, demonstrando a interação entre eles e as arestas. Sobre os algoritmos, eles são em número de 8 no Gephi¹⁰, conforme ilustra a Figura 4.

¹⁰ “O *software* Gephi é uma plataforma *open source* para a visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, incluindo todos os tipos de redes e sistemas complexos. O usuário tem autonomia para modificar o visual e interagir com a estrutura das redes. É possível adicionar filtros destacando aspectos desejados, podendo exportar o resultado final em SVG, PNG ou PDF. Sua principal função é servir como método de análise de dados, elaboração de hipóteses, descoberta de padrões sociais e de comportamento e isolamento de estruturas importantes

Figura 4 – Algoritmos do Gephi



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os algoritmos, entre outras funções, possuem a função de melhor distribuir e visualizar os dados da rede, que são compostos por nós e arestas, distribuídos por atributos tais como atração, repulsão e centralidade. A opção entre eles leva em consideração a forma pela qual melhor a rede se faz entendida e visualizada, a partir dos dados de pesquisa que foram alimentados no Gephi pelo investigador.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto a os resultados dos trabalhos e à sua aplicação. (MYNAYO; DELANDES; GOMES, 2016, p. 14).

Com esta epígrafe, procuro explicitar a minha imersão no fenômeno estudado. Ao interagir com os elementos que compõem o escopo desta tese, minha visão de mundo fica mais aguçada, atenta principalmente aos movimentos ao redor do meu objeto.

Nesse sentido, encontro o ponto basilar para estabelecer o campo de estudo nas ciências sociais: a visão de mundo que permeia todo o processo de conhecimento e aproxima o pesquisador de seu campo, em um movimento epistêmico, teórico-metodológico. Nas ciências sociais, descubro-me imbricado enquanto pesquisador que cria o vínculo necessário com o campo de estudo para entender que, no processo da investigação, não há dissolução e diferenciação entre os atores da pesquisa, visto que estes estão dialeticamente em comunicação, materialmente reconstruídos e historicamente contextualizados.

Assim, na escrita deste capítulo, que tem como foco aspectos teóricos e metodológicos, associo-os a resultados que vão se desvelando ao longo da pesquisa. Embora tais aspectos estejam em seções distintas, essa separação se deve apenas a uma estratégia didática, pois entendo que eles são indissociáveis para a resposta à questão central desta pesquisa: quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como perspectiva a justiça social?

2.1 Aspectos Teóricos

Para a discussão dos aspectos teóricos que fundamentam esta tese, tenho como base o MHD. Ademais, apoio-me nos pressupostos do pensamento sistêmico quando me aproprio do pluralismo científico e social para efetuar uma aproximação com o objeto em análise.

Assim, investiguei outros trabalhos científicos que pudessem embasar a minha opção pelo aporte do pluralismo teórico. Nesse sentido, cito McLennan (1995), que, já no prefácio de sua obra intitulada “Pluralismo”, menciona um dos seus objetivos: nos reorientar para ver o pluralismo como sinalizando, apropriadamente, uma pluralidade de perspectivas interpretativas ao invés de apenas uma.

Os pluralistas existem há bastante tempo e em muitas variedades. Se assim não fosse, a filosofia não teria avançado dialeticamente, considerando os pensamentos opostos de

Parmênides e Heráclito quanto às investigações sobre a natureza: enquanto tudo está dado e flui para o primeiro filósofo, tudo está em constante transformação e mudança para o segundo. Não é de hoje que os pluralistas reorganizam e transbordam as regras do pensamento universal.

Indubitavelmente, ao fazer o movimento da teoria crítica, percorro do local para o global e do simples para o plural, dentro da complexidade inerente a quem transita na borda, arranha e, quando necessário e seguro, ultrapassa os limites impostos por barreiras teóricas. As ultrapassagens, feitas com critérios, não comprometem o retorno à teoria basilar que sustenta esta tese, assim espero. Contudo, é preciso ousar e trazer novos olhares sobre o fenômeno investigado, desvelando outras faces do objeto.

Sobre o pensamento sistêmico, destaco as palavras de Morin (2005, p. 13):

Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema. Dizem-nos que a política “deve” ser simplificadora e maniqueísta. Sim, claro, em sua concepção manipuladora que utiliza as pulsões cegas. Mas a estratégia política requer o conhecimento complexo, porque ela se constrói na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações.

Portanto, ao considerar a complexidade da realidade, é possível atravessar conceitos e premissas, com o objetivo de uma releitura constante da realidade em transformação. Ao encontro disso, estão movimentos científicos feitos em outras áreas do conhecimento humano, a exemplo da Física. Capra (2006, p. 21) argumenta que

[...] a influência da Física moderna ultrapassa a tecnologia, estendendo-se ao reino do pensamento e da cultura; aqui a Física moderna gerou uma profunda revisão de concepção humana acerca do universo e do relacionamento do indivíduo com este último.

Em seu livro “O *tao* da Física”, Capra (2010) esboça o tipo de aproximação necessária entre conhecimentos místicos orientais e a investigação moderna da Física. Nessa obra, o autor traça paralelos entre esses dois tipos de conhecimento.

É deveras pertinente observar a complexidade inerente aos movimentos em múltiplos aspectos e, especificamente no âmbito da política educacional, as disputas pela aplicação ou não das recomendações dos legisladores. Tais disputas ocorrem entre as categorias hegemônicas e contra-hegemônicas antes mesmo de estas últimas ascenderem ao poder.

Já durante a revisão de literatura constatei – e registrei no primeiro capítulo – a aproximação e o consórcio entre teorias. Não obstante o desenvolvimento científico contemporâneo, ainda há a necessidade de evidenciar esse consórcio e justificar seus motivos.

No que concerne aos primórdios desse consórcio, McLennan (1995, p. 1) explicita que,

Durante a década de 1970, quando muitos cientistas sociais críticos aspiravam entusiasticamente a ser científicos e politicamente radicais, “pluralismo” era considerado um termo absurdo. A variante mais conhecida do pluralismo era, e provavelmente continua sendo, a tradição da ciência política (principalmente americana) da “teoria democrática empírica”, e este corpus de trabalho foi frequentemente designado pejorativamente como sendo ideologicamente conservador e teoricamente “funcionalista”. Conforme expresso em seus textos-chave das décadas de 1950 e 1960, o pluralismo americano foi considerado por muitos radicais como representando pouco mais do que uma apologia ao capitalismo corporativo, uma ideologia ocidental da Guerra Fria, desfilando como ciência social madura. O termo pluralismo também foi usado de maneiras mais vagas, indicando não tanto um modelo analítico do processo político quanto uma orientação intelectual mais geral. Assim, de acordo com as normas ascendentes (estruturalistas, neomarxistas) dos anos 70, muitas vezes se pensava que ser pluralista nas disciplinas acadêmicas da sociologia e da política, geralmente significava: estar preocupado com o comportamento superficial e contingente, em vez de com estruturas sociais penetrantes e duradouras; sendo “meramente” descritivo em vez de rigorosamente teórico em estilo e ambição; falta um “paradigma” de organização coerente para orientar o trabalho acadêmico.

As pesquisas atuais, de modo geral, valem-se do pluralismo científico para melhor fundamentar as ideias do investigador, mesmo que, por vezes, este seja considerado eclético ou “raso” no trato das análises do fenômeno aportado. Ao examinar o histórico que carrega o pluralismo, McLennan (1995, p. 10) observa, entretanto, que não se trata apenas de mais um “ismo”: o pluralismo é, nesse sentido, um conceito “modal” e não uma doutrina de “ponto final” substantiva; essencialmente, indica o reconhecimento da multiplicidade e da diferença em distintos campos sociais ou discursos particulares.

Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas são campos de multiplicidades e disputas, envolvendo diversos atores (governamentais ou não governamentais), que elaboram regras e se pautam na hegemonia e contra-hegemonia, assim como na mudança de postura do Estado que governa para o Estado de governança. Tendo isso em vista, para análise das recomendações consensuais do Prelac aos sistemas educacionais, tanto no Brasil quanto na região da América Latina e do Caribe, aproprio-me de múltiplos olhares teóricos, mantendo, contudo, a gênese das análises no MHD.

É evidente que relações sociais são passíveis de investigações para além de apenas um campo teórico. Assim, foi necessário, para oferecer suporte e fundamentar os argumentos, usar a estratégia da teoria combinada que descreve Mainardes (2018, p. 4) ao analisar 140 artigos sobre política educacional:

Os conceitos de teorização combinada e teorização adicionada foram também relevantes na análise dos artigos. McLennan (1996) explica que estratégias explicativas combinadas são legítimas e talvez promissoras. Teorização combinada, nesse sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica.

Assim, com o propósito de desenvolver o pensamento crítico, voltado para o procedimento da pesquisa acerca do tema estudado – política educacional internacional e organismos internacionais –, independentemente da teoria científica em que o trabalho investigativo se pauta, cabe lembrar, conforme Ball (1994), que o analista crítico deve assumir riscos e usar a imaginação, mas também ser reflexivo. A preocupação consiste mais com a tarefa do que com pluralismo teórico ou sutilezas conceituais.

Diante disso, é preciso lembrar, como explicitam Strasburgo e Corsetti (2019, p. 10), que

[...] não há um só fator de dominação, um só agente totalizante, mas múltiplos, da mesma forma que não há um único caminho possível, mas há vários caminhos alternativos. Muitos dos fatores de dominação foram, na concepção de Santos (1999), ignorados pela teoria crítica moderna. E, nesse sentido, sendo múltiplas as faces da dominação, múltiplas podem ser também as formas de resistência e múltiplos os agentes que as protagonizam. Portanto, já não é mais factível falar de uma resposta única.

Ao encontro disso, apresento os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, com vistas, inclusive, a estabelecer relações epistêmicas e transversalmente metodológicas, posto que teorias e métodos devem se encontrar para o bom andamento da investigação. Portanto, os elementos constitutivos e os argumentos apresentados podem configurar e reforçar, quando necessário, contextos teóricos e/ou metodológicos complexos, diversos e plurais.

Dessarte, ao me apossar dos elementos teóricos que, via de regra, trazem contribuições para as bases do MHD, entendo que estes reforçam a pesquisa, qualificando-a por meio de aspectos e teorias/métodos combinados, múltiplos e sistêmicos. Nesse ínterim, que trata do pensamento sistêmico, recorro mais uma vez à Capra (1997) para fazer referência aos intelectuais “especialistas” que sugerem soluções para graves problemas sociais. Na atualidade, eles se sentem esgotados de ideias e renunciam a seus cargos em conselhos governamentais.

Como causa de sua confusão ou renúncia os intelectuais citaram “novas circunstâncias” ou “curso dos acontecimentos” – Vietnam, Watergate, e a persistência de favelas, pobreza e criminalidade. Nenhum deles, entretanto, identificou o verdadeiro problema subjacente à nossa crise de ideias: o fato de a maioria dos intelectuais que constituem o mundo acadêmico subscrever percepções estreitas da

realidade, as quais são inadequadas para enfrentar os problemas de nosso tempo. Esses problemas [...] são sistêmicos, o que significa que estão intimamente interligados e são interdependentes. (CAPRA, 1997, p. 23).

Diante do exposto, é plausível repensar os papéis desempenhados pelos *think tanks*. Políticas públicas aplicadas ou não aplicadas a partir desses fazedores de opiniões, desse laboratório de ideias, ainda mais as neoliberais, dentro de um substrato social, podem não surtir a eficiência desejada.

Nesse cenário, proponho uma reflexão a partir do texto de Landow (2002, p. 1):

O Guardião das Fronteiras

No lugar do posto de controle de saída da fronteira, o guardião do país vizinho pediu que o estudioso de Ecologia Cognitiva mostrasse seu passaporte, chamando-o:

- Ei, você, faz o quê? A resposta foi:

- Apesar do meu nome, não trabalho exatamente com Ecologia, mas com o conhecimento.

- Negativo: há muito a Filosofia se encarrega disso foi a objeção do guardião das fronteiras. Vá pleitear a sua saída pela outra porta.

- Espere; entendo o conhecimento de uma forma ampla. Ocupo-me dos signos, de todos os vestígios sensíveis ligados as intenções na produção e atribuição de sentidos, explicou o estudioso.

- Ora - refutou novamente o guarda - isso é o que faz a Semiologia. Você está querendo burlar a segurança?

- Absolutamente! De fato - ponderou o estudioso - alguns teóricos trabalham sobre o sentido dos signos. Mas interessam-me mais diretamente as relações de poder que são travadas na arena da comunicação.

- Hum... - observou-o o guardião, desconfiado. - Sim, já entendo, trata-se então de Filosofia da Linguagem. O estudioso ousou especificar ainda um pouco mais a sua ação e disse:

- Sim, a Filosofia da Linguagem, em especial a corrente da pragmática, aborda esse tema com muita propriedade, mas concentrando-se no que é produzido no decorrer da comunicação entre os interlocutores. Quanto a mim, procuro fixar-me em algo que vai além, buscando verificar como as ideias se transmitem e interagem entre si por meio de palavras, imagens e sons articulados, em toda a riqueza dos signos, para, então, discutir como o pensamento tem sido produzido. Trata-se de entender as dimensões técnicas e coletivas da cognição. O soldado sorriu com desdém.

- Ah, é a cognição. Ora, então você é um estudioso da Educação.

- De certo modo, sim - concordou em parte o visitante -, mas apenas se considerarmos a Educação compreendida em seus novos ambientes e espaços, nos quais um novo sujeito, digamos, coletivo, se movimenta... E para compreendê-la dessa forma devemos derrubar algumas das fronteiras e construir elos com a Filosofia, com a Semiologia e com outras disciplinas das quais herdei também algumas questões, como a Linguística, ou a Psicologia. Na verdade não há como conceber a Ecologia Cognitiva sem falar das redes de conhecimento, e não há como estudar ou entender tais redes sem antes permitir também as interconexões em nossos próprios campos. E o estudioso terminou dizendo:

- Por isso, não solicito apenas que autorizes minha passagem, como também te peço, em nome de todos os que desenvolvem pesquisas neste momento, que te despeças da tua função, pois para exercer a minha prática e levar adiante a pesquisa, não será possível que haja guardiões de fronteiras entre os países que visito.

O guarda já ia expulsar o forasteiro, pela insolência da fala, vindo a perturbar a paz que há tanto conhecia naquele espaço-limite, quando aconteceu o inusitado: viu que atrás do Ecologista Cognitivo, e pelos lados, e mais adiante, e também por muitas outras vertentes, aproximavam-se multidões de cientistas e estudiosos e pesquisadoras e professores, todos numa rebelião não organizada contra as cancelas de fronteiras, e

tinham os nomes metamorfoseados: não mais ostentavam carteira de identidade de comunicador, de sociólogo, ou de historiador, ou de cientista, mas de coisas estranhas, como educador, engenheiro do conhecimento, historiador das ideias, arquiteto cognitivo, sociólogo da linguagem e coisas nesse estilo. Viu que outros dos seus colegas tentavam reagir, mas era inútil. O companheiro vizinho era desafiado por um sociotecnólogo, enquanto recebia a notícia de que legiões de historiadores das mentalidades haviam invadido um terreno proibido. Psicolinguistas atacavam pelo outro lado e, já sem receber maior resistência, um grupo de arte-educadores se preparava para ocupar a praça. E assim, apesar de esboçar uma reação inicial, os guardiões das fronteiras não tiveram outra opção a não ser retirar-se, resignados, deixando que fossem, por fim, apagadas as linhas tênues que marcavam os limites entre os países de uns e de outros. Foi quando as portas se abriram e começou a história.

O risco ao inovar é iminente. E, nesta tese, combino o pensamento crítico e o sistêmico ao romper as barreiras (quando houver) entre fronteiras epistêmicas. Abro o debate com o desejo de que seja profícuo e longo no que tange à aproximação dessas teorias com vistas ao crescimento, em espiral e de base teórico-metodológica.

Dialeticamente, ao citar a asserção de que não é possível se banhar no mesmo rio duas vezes, porque nem você nem o rio são mais os mesmos, do filósofo pré-socrático Heráclito (1996), corroboro o pensamento de que os fenômenos estão no campo do devir. Devir, aqui, deve ser entendido no sentido de desconstruir, mesmo que tardiamente, objetivando mostrar aos que constroem e àqueles que os seguem que a força da ideia que ainda está no campo metafísico pode ser basilar na construção de políticas educacionais.

Assim, ao entender a dialética como concepção e método desde a sua origem na Grécia Antiga, procuro as contradições contidas nos argumentos dos adversários, tal como elucidado por Gadotti (1997, p. 15):

Na Grécia Antiga, a palavra “dialética” expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Sócrates foi considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele (o mestre) era apenas um instigador, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor e criador.

A partir dessa concepção, outros filósofos gregos como Platão e Aristóteles trouxeram para suas ideias as discussões que giravam em torno do pensamento dialético. Na Idade Média, a dialética foi imersa no obscurantismo. Após esse período, destacam-se, entre outros, os pensadores Friedrich Engels, Theodor W. Adorno e Georg Hegel, que, ao apropriarem-se do método dialético, constroem as suas linhas de pensamento. Além desses, cabe citar Marx, que,

indubitavelmente, por meio da crítica à economia capitalista, coloca a dialética em evidência e torna-a base para análises até a atualidade.

Nesse âmbito, destaco mais uma vez o entendimento de Gadotti (1997), para quem é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). Afirmo ainda Gadotti (1997, p. 19) que “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Diante disso, tendo o MHD como principal aporte teórico da pesquisa, mostra-se relevante saber como a ideologia, a lógica e a racionalidade capitalista constroem e sustentam o Prelac, cuja articulação de interesses e valores adota concepções economicistas e individualistas, com base em uma educação plana, estática e conservadora do *status quo*. Outrossim, como as políticas educacionais estão no campo de disputas, os atores envolvidos constroem a hegemonia e a contra-hegemonia também – esta para contrapor uma política dominante e aquela para obter maior quinhão do poder e perpetuar as regras já instauradas. Ambas se valem da associação com poderes com vistas a ampliar e fortalecer as classes que representam e a induzir, no campo educacional, o seu projeto.

Todavia, a mudança de postura do Estado que governa para o Estado de governança já é um atributo do império que corrobora o movimento hegemônico mundial. Nas palavras de Hardt e Negri (2001, p. 31), “Alguns chamam esta situação de ‘governança sem governo’ para indicar a lógica estrutural, às vezes imperceptível no primeiro momento, mas sempre e cada vez mais efetiva, que move atores dentro da ordem global”.

Para fazer ponto de divergência a uma percepção educacional meramente instrumental, Marx (2007, p. 533), que critica a economia política burguesa, a sociedade burguesa e o acúmulo do capital por intermédio da exploração da força de trabalho do proletário, assim escreve:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

Nesse sentido, para a doutrina materialista, colocar-se acima da sociedade constitui condição basilar à modificação das circunstâncias com o intuito de alcançar uma educação substantiva, em que o educador é colocado na condição dialética de educando. Essa posição materialista-dialética é contraditória ao Prelac, que centra esforços em uma educação de e para

o mercado. É evidente que esse Projeto possui em seu escopo diretrizes concebidas para a não emancipação do sujeito; pelo contrário, as diretrizes do Prelac tendem para a submissão desses sujeitos a um plano de controle e subordinação à ordem econômica. Ademais, a análise crítica visa inserir nas ponderações o fato de o Prelac se apossar semanticamente de conceitos como equidade, igualdade e justiça social em seus documentos, como demonstrado no documento principal, em que se refere a esses termos, afirmando que são caros aos direitos de oportunidades e crescimento humano dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT. Isso faz com que a escolha do estudante de seguir seus estudos com destino à graduação ou à inserção no mercado de trabalho passe a receber forte influência mercantilista e imediatista. Sendo assim, a pesquisa ora proposta tem um caráter de criticidade diante das recomendações do Prelac em conformidade com os organismos internacionais, aspectos estes que são discutidos no quarto e no quinto capítulo.

Posturas neoliberais, com o propósito de não permitir o avanço de uma educação libertadora, sofreram resistência de teóricos e profissionais da educação ligados ao MHD, a exemplo de Ciavatta e Ramos (2012, p. 18), que, com o intuito de enfrentar o movimento neoliberal na educação brasileira, colocam-se desta forma:

Em contraposição às teorias crítico-reprodutivistas, a compreensão da escola como instância de organização da cultura e, assim, como aparelho privado de hegemonia [...] colocou novas questões para a área. O programa marxiano de educação e os estudos de Antonio Gramsci, a partir de seus leitores, contribuíram para a difusão da concepção de educação tecnológica e politécnica e da formação omnilateral como a utopia educacional revolucionária da classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta expressão, a propósito, sintetizou a questão científica e ético-política central da área, motivando estudos sobre o seu significado e a sua possibilidade teórica e prática na sociedade capitalista.

Todavia, existe nessa afirmação, no que se refere à educação tecnológica e politécnica como princípio marxista ou aspecto revolucionário da educação para a classe trabalhadora, uma desatenção com as fontes. O termo “politécnico” é atribuído indevidamente à Karl Marx como o princípio educativo para a classe trabalhadora. Entretanto, o que escreve o filósofo alemão a esse respeito é o seguinte:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas écoles d'enseignement professionnel [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político

pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. (MARX, 2013, p. 369-370).

Desse modo, para Marx (2013), as escolas politécnicas e agrônômicas tendem absolutamente a fornecer “algumas instruções” aos trabalhadores e seus filhos com o fito de aumentar a produção industrial. Nessa percepção, o ensino teórico e prático de domínio tecnológico deve ter, visando à pós-revolução e à conquista do poder pelo proletário, o devido lugar nas escolas operárias.

Entretanto, o que se esclarece a partir de Fritsch e Heijmans (2018, p. 196) é que, também com base nos escritos do filósofo alemão, “Marx não propôs uma perspectiva universal de formação dos trabalhadores como educação politécnica”. As autoras ressaltam, ainda, que, “Considerando-se a precariedade e a escassez de informações sobre o termo instrução politécnica, a pesquisa sobre o assunto deve se voltar para o contexto em que Marx se pronunciou sobre a formação dos trabalhadores”. (FRITSCH; HEIJMANS, 2018, p. 196).

Nessa perspectiva, Fritsch e Heijmans (2018, p. 196) esclarecem, a respeito da expressão “instrução politécnica”, que:

Os manuscritos originais de Marx, em que ele aborda a questão, desapareceram. Restaram, então, duas publicações do teor da “Instrução aos Delegados”, proferida por Marx no Congresso da Associação dos Trabalhadores, em Genebra (1866). Uma delas [...] foi a revista alemã *Der Vorbote*, cujo diretor era amigo de Marx, que apresenta o termo como “instrução politécnica”. A outra foi o jornal *the working man*, de abril de 1867, apresentando o termo como “instrução tecnológica”. Com esse sentido, foi difundido em alemão por Karl Kautsky [...] para quem Marx havia redigido as “instruções” em inglês.

O debate sobre politecnicidade, educação tecnológica e formação omnilateral do ser humano atravessa o tempo, como exemplifica a experiência vivida no Rio Grande do Sul durante o Governo de Tarso Genro, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2011 e 2014. A política educacional desse governo estadual, chamada de “o novo paradigma da politecnicidade”, tem, como registram Fritsch e Heijmans (2018), os seus equívocos teóricos, como, por exemplo, o ensino politécnico atribuído a Gramsci.

Nesse sentido, acerca dos embates epistêmicos em torno do nível médio, especificamente no que concerne à EPT, faço a ressalva, com base em Fritsch e Heijmans (2018), do uso inadequado de expressões materialistas, o que acaba confundindo a doutrina e desacreditando princípios. Passo, então, a tratar dos aspectos educacionais emanados do pensamento gramsciano.

Para iniciar, nesta seção teórica, o debate sobre as categorias de análise elencadas, considerando as suas múltiplas relações simbióticas, especialmente na educação, recorro a Cury (2000, p. 15):

As categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras. Dessa forma, pretende-se categorias dialéticas que se mediam mutuamente. A categoria contradição, para não se tornar cega, só se explica pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente às cadeias de mediação, numa totalidade concreta e contraditória (como é a sociedade capitalista), necessitam explicar o que mediar. Nesse caso é necessário o recurso à categoria de reprodução, porque o sistema vigente, ao tentar se reproduzir para se manter, reproduz as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. E por fim a manutenção desse mesmo sistema, especialmente no caso da educação, implica a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso à noção de hegemonia. Mas esta é uma noção dialética, e por isso mesmo ela não é compreensível sem a referência às contradições que a própria direção hegemônica busca atenuar.

Visto que esta investigação é pautada em categorias do MHD, especialmente nas de hegemonia, historicidade e contradição, busca-se trazer para a realidade concreta a forma como o Prelac obtém “o consentimento coletivo por parte do Estado-Nação”, com vistas não só à ampliação do campo hegemônico e consolidação do poder, mas também à tentativa de planificação e escamoteamento das contradições inerentes ao sistema capitalista e à educação classista e setorializada pela lógica material. Portanto, ao tratar da categoria hegemonia, recorro a Liguori e Voza (2014, p. 1580-1581), que abordam o tema sob a perspectiva do pensamento de Gramsci, abreviado pelos autores pela letra G.:

No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a “hegemonia”, desde o início, [...] G. oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que “uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também ‘dirigente’.

A partir disso, entendo que, referente às recomendações educacionais derivadas de organismos internacionais via projetos regionais, é pertinente esclarecer que tais recomendações são hegemônicas, representando uma classe dominante e dirigente. O empenho daqueles que não pertencem a essa classe, especialmente dos intelectuais da classe trabalhadora,

consiste, assim, em colocar-se em situação contra-hegemônica e em distinguir, explicar e interpretar como a classe dirigente reforça e amplia a hegemonia por meio do Prelac. Ademais, parafraseando Marx (2007), não basta explicar e interpretar o fenômeno; é preciso modificá-lo por intermédio das armas que possuem os sujeitos da educação, sendo importante, para tanto, a consciência de classe e a unidade para a luta.

Assim, conforme salientam Ligouri e Voza (2014, p. 1588-1589) ao discorrer acerca do pensamento de Gramsci,

[...] é atribuída aos intelectuais “uma função na ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e no domínio sobre ela que se encarna no Estado, função essa que é exatamente ‘organizativa’ ou de conexão”. O estudo do papel dos intelectuais como “funcionários” ou, como G. afirmará [...] “‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”, implica o aprofundamento de outro tema em instituições educacionais no sentido mais amplo do termo, já que [...] “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”.

Dessarte, há de se transpor as questões centrais dessa discussão à temática do Prelac como política educacional emanada de organismos internacionais. A combinação de força e coerção, a primeira política e a segunda econômica, visa atuar nos “sistemas ou aparelhos hegemônicos” dos quais as instituições educacionais fazem parte.

No sentido amplo de hegemonia, Gramsci (2001, p. 8) trata do novo modo de ser do intelectual nessa disputa pelo espaço de poder:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, toda via, ao espírito matemático abstrato; da técnica do trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político).

Denotam-se, nesse excerto, as orientações de Gramsci (2001) aos intelectuais do seu tempo: a formação de quadros de trabalhadores especialistas para realizar o enfrentamento político em busca do poder e para disputar com a burguesia a hegemonia da sociedade. Com relação à burguesia, Fritsch (2006, p. 240) explicita que esta “[...] ascende socialmente como classe, afirmando sua supremacia sobre a religião e a política”. É bastante razoável, portanto, entender que burguesia, religião e política são elementos constitutivos de uma sociedade classista e escravagista, que supera o feudalismo, mas que instala outra forma de relação entre opressores e oprimidos. Estruturalmente, o senhor feudal, o burguês e o capitalista moderno configuram uma linha sucessória na classe exploratória.

Por outro lado, o Prelac pode ser caracterizado naquilo que Gramsci (2001) entende como a “organicidade” dos diversos estratos sociais:

Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade pública ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio” direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Considero, a partir das análises documentais, que o Prelac é justamente aquele intelectual, em formato de projeto, gestado pelo capital, que atua na superestrutura e ocupa lugar na sociedade civil, exercendo função hegemônica inerente ao grupo dominante. Dessa maneira, ao atuar na superestrutura, a função hegemônica do Prelac impõe-se à sociedade dominada pela força do capital de duas formas, as quais Gramsci (2001) destaca como função dos intelectuais:

Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “propostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas de população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Com base nisso, é possível afirmar que as funções hegemônicas subalternas são exercidas por meio de “consenso espontâneo” ou de coerção do Estado. No que concerne às formas atuais de consenso acerca das recomendações de políticas educacionais emanadas de organismos internacionais como a OCDE e a Unesco, em âmbito mundial, e a Orealc, o Preal, o PPE e o Prelac, em âmbito regional, tais formas exercem a força hegemônica do grupo dominante, impondo aos grupos subalternos, consensualmente ou coercitivamente, conforme a necessidade e o interesse dos referidos organismos internacionais, as suas diretrizes ou recomendações.

Assim, reforço a menção que Gramsci (2001) faz ao fato de que “[...] toda relação ‘hegemônica’ é necessariamente uma relação pedagógica”. No caso das políticas educacionais,

nas suas diversas fases, que passam desde a proposição e a promulgação até a efetiva implantação, notam-se disputas pelo poder e pela hegemonia em debates entre diversos interessados em determinada pauta educacional.

Além disso, nem sempre o prescrito ou legal é efetivamente o que se aplica nas salas de aulas. Na práxis educacional, observam-se elementos fundantes, tais como o didático e pedagógico, combinados com elementos culturais e de interesses locais, que absorvem partes de uma política e ignoram outras. Penso ser pertinente, nesse sentido, destacar o papel exercido pelos intelectuais ligados ao MHD no contexto das políticas educacionais justamente ao atuarem em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Esse predicado, dinâmico das políticas educacionais, também revela as contradições do Prelac, a começar pela sua origem, organização e implementação, na medida em que, sucessivamente, projetos regionais são “consensuados” pela ONU, mediante suas agências, tais como a Unesco e o BM, que exercem os papéis de dirigentes e dominadores do império por intermédio dos intelectuais que os representam. A esse respeito, Gramsci (2001) esclarece que a categoria especializada de intelectuais, devido ao próprio processo histórico, assume diversas posturas.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2001, p. 3-4).

Tal excerto faz referência ao tipo de intelectual de formação técnica e dirigente já adquirida pela classe empresarial e necessária aos intelectuais. Há de se ressaltar que nem todos os pertencentes a determinada classe social desempenham a função de organizador e dirigente

da camada produtiva que representam. Para Gramsci (2001), os intelectuais podem ser representantes dos interesses de classe em uma relação de subordinação trabalhista, atuando como os prepostos (empregados especializados).

Gramsci (2001, p. 16-17) ressalta, ainda, que

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos (disso nasceu a acepção geral de “intelectual”, ou de “especialista”, da palavra “clérigo”, em muitas línguas de origem neolatina ou fortemente influenciadas, através do latim eclesiástico, pelas línguas neolatinas, com seu correlativo de “laico” no sentido de profano, de não-especialista) não foi exercido sem luta e sem limitações; e, por isso, nasceram, sob várias formas (que devem ser pesquisadas e estudadas concretamente), outras categorias, favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, a até o absolutismo. Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc.

Os dois modelos de intelectuais aqui apresentados são os orgânicos da classe dominante, que possuem a atribuição de sedimentar e expandir os interesses dos grupos que representam, quer seja na sociedade civil como também no Estado. Para o grupo social dominante é preponderante a expansão de suas crenças e ideologias em busca de espaços no campo hegemônico, de domínio e/ou indução das massas. Notadamente cabe ressaltar que os intelectuais que atuam para construir a hegemonia de classe, surgem historicamente de estruturas anteriores àquelas que estão no poder com vista a manter o status quo através do monopólio de suas funções, como os eclesiásticos que atravessam as idades clássicas da história, chegando com muita influência aos dias atuais.

Entretanto, a diversidade de conceito e *modus operandi* dos intelectuais leva Gramsci (2001, p. 22 e 23) a distingui-los entre aqueles do tipo urbano e do tipo rural:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da

indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito. Os intelectuais de tipo rural são, em grande parte, “tradicionalistas”, isto é, ligados à massa social do campo e pequeno-burguesa, de cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e posta em movimento pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do camponês médio e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la. O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores. A atitude do camponês diante do intelectual é dúplce e parece contraditória: ele admira a posição social do intelectual e, em geral, do funcionário público, mas finge às vezes desprezá-la, isto é, sua admiração mistura-se instintivamente com elementos de inveja e de raiva apaixonada. Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, nem dos germes e fermentos de desenvolvimento nela existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende.

Ao realizar tal distinção, nota-se a argúcia perceptiva nas diferenciações entre os dois tipos de intelectuais. Entretanto, mesmo nessa divisão, com suas contradições, ainda se trata, em sentido *lato*, do tipo de intelectual a serviço da classe dominante, do domínio hegemônico e da representação das massas de trabalhadores urbanos e rurais. Nesse sentido, ao analisar os argumentos de Gramsci, que distingue os intelectuais urbanos e rurais, há de se considerar na contemporaneidade o fato de que os *policy makers*¹¹ e *think tanks*¹² também são ligados a grupos sociais como partidos políticos e demais arranjos societários, estando a serviço do poder e da ampliação do espaço hegemônico. Portanto, considero pertinente pensar que a escolha dos autores de projetos educacionais advém de decisões tomadas por *policy makers* e *think tanks*, em um movimento similar ao que ocorreu com o Prelac, reafirmando a sua condição de intelectual instrumental organizacional do império, por determinação das agências internacionais, para a educação com seus estreitos vínculos economicistas.

Tendo isso em vista, considero importante destacar a seguinte reflexão de Cury (2000, p. 27):

A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A

¹¹ A expressão pode ser traduzida como “decisores políticos”.

¹² Organismos que ligam o campo empírico das necessidades das massas às políticas públicas.

contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

Nesse sentido, como a categoria da contradição é a essência do método dialético, ela torna-se de fundamental importância para explicar e conceituar adequadamente o objeto investigado. Essa categoria, sendo o pilar do método dialético, traz consigo elementos das categorias de totalidade, hegemonia, historicidade, mediação e reprodução e, com eles, em um movimento de devir, enriquece o objeto investigado, retirando-o da condição estática em que aparentemente se encontra. Desse modo, é necessário analisar o contexto, considerando as particularidades e similitudes das categorias citadas, com o intuito de imergir o mais profundamente no objeto, enriquecendo-o.

Outrossim, tais categorias compõem o arranjo teórico e metodológico para o pesquisador de forma racional e real, permitindo perceber, a partir de sua investigação, elementos que não estão na superfície desse objeto reificado. É uma relação dialética, em que o papel do objeto não pode ser considerado como elemento passivo, exposto e inanimado apenas à espera da análise do pesquisador. Nessa perspectiva, teoria, método, categoria, tema, objeto e questão central da pesquisa interagem.

Ao considerar que o movimento contraditório é combustível para o surgimento de novos paradigmas, pondero que a ação simultânea de mais de um projeto regional, advindos principalmente da ONU, possui em si os aspectos da categoria hegemonia e da categoria contradição, cuja finalidade é planificar, de forma orquestrada, as ações econômicas e educacionais nos países de capitalismo dependente. Diante disso, ao afirmar tal posição dos projetos educacionais regionais como o PPE, o Preal e o Prelac, ressalto que eles possuem, em seu *modus operandi*, uma postura de apassivamento de classe e até mesmo de submissão à ordem vigente do capital, na medida em que, de maneira global, as ações são coordenadas e executadas pelos mesmos sujeitos que se encontram no poder e representam o capital, que, mais do que ser contrário aos interesses de correção de desigualdades, acentua essas diferenças.

Nesse cenário, com o fito de conhecer a dinâmica hegemônica atual, é necessário recorrer a elementos de ação global e da constituição política presentes no século XXI. Encontro em Hardt e Negri (2001) os interlocutores para as minhas reflexões sobre a atuação da ONU

por intermédio de suas agências distribuídas por todo o planeta. Os autores entendem que a genealogia do poder de império da ONU ocorre via movimento jurídico internacional, que sistematiza e planeja programas, projetos e ações “consensuais” com vistas a dominar e administrar o sistema político mundial.

Eles delinham a arquitetura da ONU da seguinte forma:

A ONU funciona como um gonzo na genealogia de estrutura jurídica internacional em sua evolução para estruturas globais. De um lado toda a estrutura conceitual da ONU baseia-se no reconhecimento e na legitimação da soberania de Estados individuais, e está, portanto firmemente assentada no velho alicerce do direito internacional definido por pactos e tratados. De outro lado, entretanto, esse processo de legitimação só é eficaz na medida em que transfere direito soberano para um verdadeiro centro supranacional. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 23).

Tendo em vista o excerto, apesar de tratar dos aspectos jurídicos que envolvem a agência internacional, é pertinente considerar que outras áreas das relações sociais, como a educação, transferem direito soberano para um verdadeiro centro supranacional, posto que tais áreas estão envoltas nas contradições de um sistema que, justamente a partir de suas incongruências, vai se firmando como hegemônico conforme transfere o poder local dos Estados individuais para uma superestrutura mundial. Entretanto, essas mudanças ocorridas com o surgimento do império estão para além da superestrutura e do Estado-Nação – elas acontecem na estrutura também, ou seja, na sociedade civil, na medida em que muda a forma de interferência de sociedade disciplinar para sociedade de controle. Para Hardt e Negri (2001, p. 41), “[...] o poder disciplinar se manifesta, com efeito, na estruturação de parâmetros e limites do pensamento e da prática”, sancionando e prescrevendo comportamentos normais e/ou desviados. É possível afirmar, assim, que as intencionalidades escamoteadas dos projetos advindos da ONU para a educação da região ficam evidenciadas nesses novos modos de exercer a hegemonia.

Dessa forma, com as mudanças na sociedade civil e no Estado, as agências internacionais interferem na educação, especificamente por meio da posse semântica de conceitos tão importantes para as lutas dos trabalhadores em confronto com a burguesia. Aqui, refiro-me aos conceitos de igualdade, equidade e justiça social, que, no Prelac, são usados exaustivamente, cada vez que se propõe a pactuar consensos em torno de suas propostas. No quarto e no quinto capítulo, volto a tecer reflexões sobre o assunto.

Entretanto, a justiça social, aliada à igualdade e à equidade educacional, deve estar associada com a sorte dos vencidos. Para Dubet (2008, p. 13),

A equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados. A *igualdade social de oportunidades* leva a uma preocupação com a sorte dos vencidos e, assim, perguntamo-nos se a igualdade das oportunidades deve comandar toda a escolaridade ou se se deve suspender as provações do mérito e da seleção durante a escolaridade obrigatória. Se se adotar esse ponto de vista, a igualdade das oportunidades deve ser ponderada por um princípio de garantia comum, pela criação de um bem escolar partilhado com todos independentemente do êxito de cada um. Antes que comece a seleção meritocrática, uma escola justa deve oferecer um bem comum, uma cultura comum independentemente das lógicas seletivas. Isso convida a se engajar fortemente em favor de um verdadeiro colégio único, de um colégio cuja função seja garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito. (grifo do autor).

Ao tratar da questão da escola justa, fica evidente que é necessário pensar uma única escola para todos – “um verdadeiro colégio único”, como propõe Gramsci (2001) e anteriormente Marx (2013). É preciso tratar a educação como um bem comum, um princípio de existência solidária e inalienável e um ponto de partida para construir uma escola justa e igual.

Ao contrário, quando se estratifica a escola da mesma forma que é estratificada a sociedade capitalista, tal instituição deixa de ser justa e reproduz os valores da sociedade de classe. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola proposta pelo Prelac não é uma escola justa a partir do momento em que não é única, evidenciando recomendações educacionais contraditórias ao promover escolas para a classe trabalhadora, em um modelo instrumental.

Outrossim, ao transportar em seu âmbito a desigualdade de oportunidades e o descuido com os vencidos, que é realçado pelas recomendações instrumentais, de formação tecnicista e de avaliação estandardizada, o Prelac afasta-se da justiça escolar, em incorreta postura, bem como da inclusão e do princípio da escola única. Para cumprir uma agenda neoliberal, embora o Prelac discursse sobre igualdade, apresenta objetivos que permeiam a instrumentalidade da educação, conforme perceptível no seguinte trecho de seu documento principal:

El Sr, Rolando Franco, Director de la División de Desarrollo Social de CEPAL, expuso que el objetivo fundamental es el desarrollo que abarca las dimensiones económicas, sociales y culturales. Esta comisión ha colaborado, junto con la UNESCO, en diversos estudios con el énfasis en la generación del capital humano en América Latina y el Caribe. Recientemente, ambas instituciones llegaron a un acuerdo para realizar una Conferencia Regional de Ministros de Economía y/o Hacienda y Educación, que proyecta llevar a cabo paralelamente al próximo Período de Sesiones de la Comisión en abril de 2004, en San Juan, Puerto Rico. El objetivo de este diálogo es analizar el tema del financiamiento de la educación desde las dos perspectivas - las fuentes y la asignación - para alcanzar los objetivos de Educación para Todos. Como preparación a dicha reunión ministerial, la CEPAL y la UNESCO llevarán a cabo estudios sobre tres temas que deben orientar las políticas sociales: la universalización de la satisfacción de las necesidades básicas de educación; la eficiencia en la

utilización de recursos; y el impacto que se logra con los programas en términos económicos y sociales. (UNESCO, 2002, p. 22-23)¹³.

Nesse excerto, destaco o fato de a expressão “capital humano” e suas derivações, a exemplo dos objetivos econômicos e sociais voltados às políticas educacionais, efetivamente não caracterizar o combate às desigualdades. Se assim o fosse, os diversos programas advindos de organismos internacionais e aqui já citados já teriam alcançado tal intento – trata-se de uma promessa repetida e não foi cumprida.

Em sua obra “Cadernos do cárcere”, Gramsci (2001) contesta as escolas “desinteressadas” e “formativas” nas quais os estudantes não devem se preocupar em exercer qualquer tipo de atividade laboral. Também se mostra contrário aos estabelecimentos educacionais em que os discentes já possuem os destinos traçados, o que, de certo modo, é advogado pelo Prelac. Entretanto, Gramsci também aponta a saída à situação: uma escola única de formação inicial geral, justa e equânime.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Ademais, o modelo de escola standardizado com os princípios firmados pelo modo de acumulação da riqueza, de ênfase no capital humano ou no individualismo formativo, não logrou êxito naquilo que se refere à justa distribuição da riqueza produzida pelos Estados-Nações de região de atuação do Prelac. Nesse sentido, o Prelac, especialmente no que tange à igualdade, possui efeitos unilaterais para a formação de mão de obra qualificada

¹³ “O Senhor Rolando Franco, Diretor da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL, afirmou que o objetivo fundamental é o desenvolvimento que englobe as dimensões econômica, social e cultural. Esta comissão tem colaborado, juntamente com a UNESCO, em diversos estudos com ênfase na geração de capital humano na América Latina e no Caribe. Recentemente, ambas as instituições chegaram a um acordo para realizar uma Conferência Regional de Ministros da Economia e/ou Finanças e Educação, que planejam realizar para paralelamente à próxima Sessão da Comissão em abril de 2004, em San Juan, Porto Rico. O objetivo deste diálogo é analisar a questão do financiamento da educação a partir de duas perspectivas – fontes e a locação – para atingir os objetivos da Educação para Todos. Em preparação à referida reunião ministerial, a CEPAL e a UNESCO realizarão estudos sobre três temas que devem nortear as políticas sociais: a universalização da satisfação das necessidades educacionais básicas; a eficiência no uso de recursos; e o impacto alcançado com os programas em termos econômicos e sociais”. (tradução nossa).

instrumentalmente com vistas à manutenção do *status quo* do capital mundial. Não há efetivo pacto do Prelac para mudar o quadro de dependência econômica, social e cultural de sua região de ação, o que possivelmente configuraria uma proposta para diminuir a concentração de riqueza, como análise de maneira detalhada no quinto capítulo.

Com a finalidade de aprofundar as discussões sobre as intenções do Prelac, senti a necessidade de aproximar-me da categoria de historicidade. Para tanto, destaco o entendimento de Hungaro (2014, p. 55) quando comenta a crítica que Marx e Engels fazem a Feuerbach, em “Ideologia alemã”, ao referirem-se à consciência e história da sociedade:

O primeiro resultado notável é que, na obra, Marx e Engels consignam uma compreensão de história como um processo dinâmico e material. A história, para eles, não é um processo que se passa sobre os homens, trata-se de uma construção dos próprios homens. Cotidianamente, os homens fazem a história num processo cujo fundamento está na produção material da vida social. Ou seja, não se trata de um processo construído idealmente, mas materialmente.

Assim, a materialidade e a relação social do homem no tempo contrapõem-se a uma história idílica e linear, já dada, em que os fatos históricos acontecem no plano imaterial. Na ótica do MHD, a matéria e suas relações de forma omnilateral constroem o homem como ser social e ativo de sua época, que é partícipe e presente, individual e coletivamente, nos fatos sociais.

Nesse sentido, “A chave de compreensão da história é o entendimento de como os homens produzem a vida material”. (HUNGARO, 2014, p. 55). Além disso, é pertinente entender que, ao reflexionar sobre o objeto em análise, o investigador não pode utilizar elementos dogmáticos e prejulgamentos para abstrair desse objeto as suas idiossincrasias. Tal como a história que transporta e veste os objetos de aspectos ontológicos, que é viva e ativa, as críticas sobre eles são mutáveis, maleáveis e plásticas, porém, não por isso, perdem sua materialidade e seu sentido concreto na vida humana.

Como se refere Hungaro (2015, p. 59, grifo do autor) ao discorrer sobre a questão material da vida dos homens, “Não se trata de reduzir os homens à sua produção material, pois a vida social é muito mais que a produção material. Trata-se tão somente do reconhecimento que o dado primário é a produção material: *eis a ontologia do ser social!*”. É preciso, assim, não relegar as condições sentimentais, religiosas ou amorosas a planos inferiores da vida social dos homens e das mulheres, mas reconhecer que todo esse processo ontológico, junto com as questões relacionadas à produção material, compõe uma totalidade e historicidade do ser

humano, que, ativo no processo de se fazer ser na sociedade, também nela apõe valores e sentimentos que a modificam.

No que concerne à educação, sob o olhar dialético com aporte na categoria de totalidade, Cury (2000, p. 13) reforça que:

A educação se opera na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade de organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por meio de um modo de produção dominante, em nosso caso o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos de duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia.

Observo que, em uma clássica simbiose societal mutualística, as categorias de totalidade, contradição e historicidade demonstram como a educação, em sua dialeticidade, contém um caráter revolucionário, histórico e de esperança, que possibilita, além da denúncia do processo de exploração da classe subalterna pela classe dominante, a consciência da classe operária com vistas à unificação e ao corpo singular para, em luta, romper a dominação e construir a emancipação total do homem e da mulher. Dessa forma, para compreender e aplicar a categoria de historicidade às investigações aqui apresentadas, transcrevo a seguir uma crítica de Marx (2007, p. 32) a Feuerbach:

Na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma em consideração a história ele não é materialista. Nele, materialismo e história divergem completamente, o que aliás se explica pelo que dissemos até aqui. Em relação aos alemães, que se consideram isentos de pressupostos (Voraussetzungslosen), devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica, é, portanto, observar este fator fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça. Isto como é sabido, jamais foi feito pelos alemães, razão pela qual eles nunca tiveram uma base *terrena* para a história e, por conseguinte, nunca tiveram um historiador. Os franceses e os ingleses, ao tratarem da conexão desses fatos com a

chamada história apenas de um modo extremamente unilateral, sobretudo enquanto permaneciam cativos da ideologia política, realizaram, ainda assim, as primeiras tentativas de dar à historiografia uma base materialista, ao escreverem as primeiras histórias da sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*), do comércio e da indústria. (grifo do autor).

Tal fragmento, que remete a conflitos ideológicos de Marx e Engels com Feuerbach referentes à concepção de mundo sensível e mundo concreto, permite acurar a importância da historicidade, que, de forma dialética e materialista, expressa o formato presente na vida concreta do ser humano. No que concerne à região de abrangência do Prelac, não se pode desconsiderar as condições materiais deficitárias que abarcam a grande maioria dos povos e que são historicamente escritas e denunciadas, por exemplo, por Galeano (2000). Trata-se de histórias da concretude dos fatos sociais e espoliação das riquezas materiais em proveito da classe hegemônica. Tais condições foram pouco transformadas ao longo do tempo, devido também à divisão de classes sociais imposta pelo modo de produção capitalista e pouco ou quase nada combatido na região latino-americana e caribenha.

Para que essa transformação ocorra, faz-se necessária não apenas a denúncia. A luta e a organização dos povos locais precisam ser investidas dos aspectos teóricos, epistêmicos, políticos e sociais na procura de soluções comuns para que o “comum” não seja apropriado pelo Estado S.A. e transferido ao privado.

Cabe ressaltar, a esse respeito, que o Estado foi tomado pela iniciativa privada, em meio a uma procura de sintonia entre público e privado na clara intencionalidade de tornar público/privado o que ainda está na esfera do “comum”. Ao colocar entre aspas o termo “comum”, faço referência às análises de Dardot e Laval (2017, p. 25, grifo do autor):

É compreensível, sobretudo, que os termos *communis*, *commune*, *communia* ou *communio*, todos formados a partir da mesma articulação de *cum e munus*, queiram designar não apenas o que é “posto em comum”. Portanto, o comum, o *commune* latino, implica sempre certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidade pública. Deduz-se disso que o termo “comum” é particularmente apto a designar o princípio político de *coobrigação* para todos os que estejam engajados numa mesma atividade. Ele dá a entender o duplo sentido presente em *munus*: ao mesmo tempo obrigação e participação numa mesma “atividade” – de acordo com um sentido mais amplo que o da estrita “função”.

Após refletir acerca da forma como Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2001) concebem a luta para ultrapassar a fase do capitalismo que vivencia a sociedade do século XXI, percebo que são necessárias a mútua cooperação e a organização global com vistas a tornar “comum” os elementos não só da natureza, mas também todos aqueles que agem diretamente sobre a relação do homem com o mundo, a exemplo das questões climáticas ou das que

envolvam o domínio do conhecimento. É preciso, assim, empenhar-se na organização e na aplicação dos princípios políticos do “comum”, visando a correções de desigualdades e injustiças sociais. Não compreendo que seja possível efetivar uma mudança nos elementos constitutivos de desigualdades em um plano educacional para a região de atuação do Prelac sem considerar todos os agravantes envolvidos na apropriação das riquezas materiais por uns poucos em detrimento da grande maioria.

2.2 Aspectos Metodológicos

Com a finalidade de amparar metodologicamente a inserção do tema política educacional internacional e organismos internacionais, dialogo com Poupart *et al.* (2008, p. 38), que oferecem a seguinte fundamentação acerca da pesquisa qualitativa:

O emprego [da pesquisa qualitativa] está no centro de novas formas de pesquisa que levam a renovar o olhar voltado para os fenômenos sociais e a considerar novas possibilidades em relação às políticas sociais instituídas, uma vez que as pesquisas qualitativas, em sua diversidade, levam, todas, seriamente em conta o discurso e a racionalidade dos sujeitos sociais.

Em concordância com Poupart *et al.* (2008), durante o transcurso da escrita deste texto, faço o exercício analítico do objeto desta pesquisa: o Prelac como política educacional internacional emanada de organismos internacionais. Evidentemente, ao transitar pelos arcabouços teórico-metodológicos, esta investigação, que se faz dialética, tomou rumo não imaginado, saindo de seu estado inicial e empírico e caminhando pelos conceitos dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, na procura de vencer os obstáculos epistemológicos que se apresentaram. A busca também perpassou por reflexões que remeteram a dados e argumentos mediante a Análise de Redes Sociais (ARS), que permitiu a necessária abertura e oxigenação do escopo da pesquisa, reforçando o seu aspecto dialético. Ainda assim, com toda essa dialeticidade inerente ao método adotado, tenho a plena consciência de que este é um trabalho aberto, passivo de críticas e inacabado.

Em Martínez (1999), também procurei fundamentos históricos para justificar a escolha pela investigação qualitativa. Em sua obra intitulada “Técnicas cualitativas de investigación social”, o autor faz um levantamento dos elementos históricos, metodológicos e técnicos da investigação qualitativa e, com o intuito de introduzir a genealogia histórica sobre a investigação qualitativa, realça que:

Invitar a quien se acerca por vez primera (o de nuevo) a lo cualitativo, a que se ayude con el bastón de los relatos historiadados en un terreno siempre por descubrir, tiene un propósito no sólo didáctico, como se verá en las páginas que siguen. La aproximación, a través de distintas perspectivas, a lo que sea la investigación cualitativa puede beneficiar la comprensión de algo que quizá ya tengamos catalogado de antemano como sencillo o complejo. El adentrarse en un terreno poco familiar de la mano de quienes han hecho el esfuerzo intelectual de contextualizar temporalmente este fenómeno, puede que evite algunos extravíos o que al menos proporcione una cierta confianza en la nueva materia. Lo deseable es que vaya generando una mirada o imagen del campo descubierto enraizada en un substrato socio histórico. (MARTÍNEZ, 1999, p. 21)¹⁴.

Ademais, na vertente sócio-histórica, os aspectos metodológicos e teóricos que dialeticamente compõem esta tese não são dissociados. A pesquisa qualitativa, como evidenciado na citação anterior, é um fazer em si no devir dos fenômenos investigados e nas aproximações epistemológicas com esse fenômeno, que, dessa ótica, é plasmático, sensível, sistêmico e efêmero como a própria natureza humana, com suas veias sociais.

Os pontos de vista destacados por Martínez (1999) são apresentados de uma forma analítica e articulada conforme ele descreve o pensamento de Hamilton, que, historicamente, relaciona à pesquisa qualitativa com os fundamentos filosóficos de pensadores ocidentais, tais como Kant, Descartes, Aristóteles, Engels, Dilthey, Campbell e Stanley. Nesse sentido, Martínez (1999, p. 23) informa que, “En la perspectiva que traza Hamilton, la génesis de la investigación cualitativa se remonta a la aparición de las ideas kantianas en la escena de una filosofía dominada por el cartesianismo. En el relato historiado de este autor destacan los siguientes puntos”¹⁵:

- 1) La obra de Descartes (1596-1650) y, concretamente su proclamación de la importancia de las matemáticas y la objetividad en la búsqueda de la verdad se consideran pilares fundacionales de la investigación cuantitativa. En los siglos VXII y XVIII, en un contexto de grandes controversias filosóficas entre cartesianos y escépticos sobresale la “diseminación del absolutismo cartesiano”.
- 2) El pensamiento filosófico de Kant (1724-1804), especialmente en su *crítica a la razón pura* (1781), supone una ruptura con el objetivismo cartesiano y una apuesta por un modelo de racionalidad humana (conocimiento), en el que adquieren relevancia la interpretación e la comprensión (en tanto procesos mentales que organizan las impresiones que registran los sentidos)

¹⁴ “Convidar aqueles que se aproximam do qualitativo pela primeira vez (ou novamente) a se ajuda rem com o bastão dos relatos que são historicamente registrados em um campo sempre a ser descoberto tem um propósito não apenas didático, como se verá nas páginas que se seguem. A abordagem, por diferentes perspectivas, do que é pesquisa qualitativa pode beneficiar a compreensão de algo que já podemos ter catalogado de antemão como simples ou complexo. Entrar em terreno desconhecido nas mãos de quem fez um esforço intelectual para contextualizar temporariamente esse fenômeno, pode evitar alguns mal-entendidos, ou pelo menos fornecer alguma confiança no novo material. O desejável é que gere um olhar ou imagem do campo aberto enraizado em um substrato sócio-histórico”. (tradução nossa).

¹⁵ “Na perspectiva que traz Hamilton, a gênese da investigação qualitativa remonta ao surgimento das ideias kantianas na cena de uma filosofia dominada pelo cartesianismo. No relato histórico deste autor destacam os seguintes pontos”. (tradução nossa).

3) Otro aspecto destacable en el pensamiento kantiano tiene que ver con la distinción entre “razón científica” (conocimiento aplicado en la toma de decisiones en la acción humana o ámbito de la libertad moral), que ya hiciera Aristóteles.

Hamilton equipara conocimiento práctico a ciencia social aplicada, dado el doble componente (empírico y moral) de cualquier situación que requiera la acción humana; y recuerda la ligazón de las ciencias sociales con las ciencias políticas e morales en buena parte de Europa. También en España.

4) Entre los herederos intelectuales de Kant, los neokantianos (divididos en dos ramas contra puestas: los dialécticos y los románticos-existencialistas), sobresalen algunas figuras cuya mención ayuda a entender el alumbramiento de la indagación cualitativa. El estudio de Engels *La Condición de la clase obrera* en Inglaterra, publicado en 1845, se destaca como un trabajo escrito por un intelectual dialéctico descendiente de Kant, en el que aparecen conexiones entre la ciencia social, el cambio e la emancipación sociales; conexiones inspiradas en los conceptos de *libertad y conocimiento práctico* antes referidos. Si bien, no se olvida Hamilton de hacer alusión también a los trabajos de campo realizados por miembros de las nascentes sociedades estadísticas con el propósito de alentar reformas sociales.

5) Mención aparte merece Dilthey (1833-1911) por su énfasis en la distinción entre ciencias de la naturaleza e ciencias del espíritu o humanas. En el objeto de estudio de éstas (las realidades socio históricas) se incluye la *consciencia*, como algo conocible por medio de la *compresión* (Verstecken), noción que se contraponen al concepto prekantiano o cartesiano de explicación (erklärung). Esto significa que las ciencias sociales pueden investigar las experiencias vividas (concepto de Erlebnis) por los individuos, relacionándolas con su contexto sociohistórico e cultural.

6) La influencia del pensamiento alemán, neokantiano, en los Estados Unidos y en el Reino Unido, a finales del XIX y XX, se ha traducido en una gran variedad de seguidores o simpatizantes con rasgos propios, que representan una gran diversidad de posturas y tradiciones de investigación (como muestra la clasificación de Jacob). Pero les une una misma preocupación por el estudio de la *experiencia vivida*.

7) La revisión del “paradigma cartesiano/newtoniano”, en los años sesenta e setenta, proviene no sólo de las críticas desde fuera, sino también desde dentro. Buena ilustración de ello son los escritos de Campbell e Stanley (1963), respecto de los diseños cuasi experimentales en la investigación educativa, o las reflexiones de Cronbach (1975) en el campo de la psicología. Pero los replanteamientos epistemológicos que tienen lugar a partir de estos años también alcanzan a la investigación cualitativa. Tanto en los trabajos de los años ochenta y noventa enmarcados en el estilo denominado investigación-acción, como en los escritos de “un representante de la rama dialéctica del pensamiento neokantiano” (Habermas), Hamilton (1944:67) ve “una vuelta a la preocupación de Kant por la libertad humana y la emancipación social”; y en todo ello la *tradicción* más duradora de la investigación cualitativa. (MARTÍNEZ, 1999, p. 23-24, grifo do autor)¹⁶.

¹⁶ “1) A obra de Descartes (1596-1650) e, especificamente, sua proclamação da importância da matemática e da objetividade na busca da verdade são considerados pilares fundamentais da pesquisa quantitativa. Nos séculos VXII e XVIII, em um contexto de grandes polêmicas filosóficas entre cartesianos e céticos, destaca-se a ‘disseminação do absolutismo cartesiano’. 2) O pensamento filosófico de Kant (1724-1804), especialmente em sua *crítica da razão pura* (1781), supõe uma ruptura com o objetivismo cartesiano e um compromisso com um modelo de racionalidade humana (conhecimento), no qual adquirem relevância a interpretação e compreensão (como processos mentais que organizam as impressões registradas pelos sentidos). 3) Outro aspecto marcante, no pensamento kantiano, diz respeito à distinção entre ‘razão científica’ (conhecimento aplicado na tomada de decisões na ação humana ou a esfera da liberdade moral), que Aristóteles já fazia. Hamilton equipara o conhecimento prático às ciências sociais aplicadas, dado o duplo componente (empírico e moral) de qualquer situação que requeira ação humana; e recorda a ligação entre as ciências sociais e as ciências políticas e morais em grande parte da Europa. Também na Espanha. 4) Entre os herdeiros intelectuais de Kant, os neokantianos (divididos em dois ramos opostos: a dialética e os existencialistas românticos), destacam-se algumas figuras cuja menção ajuda a compreender o nascimento da investigação qualitativa. O estudo de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, publicado em 1845, destaca-se como uma obra escrita por um descendente intelectual dialéctico de Kant, em que aparecem conexões entre ciência social, mudança social e emancipação social; conexões

Ao citar Martínez (1999), tive a intenção de trazer os elementos metodológicos, históricos e dialéticos que compõem a investigação qualitativa a partir de sua gênese, percorrendo boa parte do pensamento filosófico ocidental. A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, tem por base a obra kantiana “Crítica da razão pura”, uma oposição ao método cartesiano de busca da verdade. Assim, contrapõe-se a esta a concepção dialética em que Kant e os neokantianos passam a analisar os fenômenos advindos das ciências sociais de um ponto de vista social, cultural e de liberdade humana. Quero fazer destaque ao fato de que, entre os referenciados na asserção de Martínez (1999), encontram-se Engels e o clássico da literatura da área “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, publicado em 1845.

Outrossim, ao resgatar parte substancial da origem e importância da pesquisa qualitativa, também o faço em uma projeção de futuro, que, nas palavras de Chizzotti (2003, p. 232), expressa-se da seguinte forma:

Uma agenda futura para a pesquisa sugere que algumas questões candentes continuarão a provocar os pesquisadores: algumas, epistemológicas: a onipresença e onipotência do autor no texto e a relevância do “outro”, o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação perfunória ou performática do texto científico; outras, ético-políticas, como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e participação na transformação deliberada da vida humana. Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a aos métodos nomotéticos de análise-la e descrevê-la.

inspiradas nos conceitos de *liberdade e conhecimento prático* acima referidos. No entanto, Hamilton não se esquece de se referir também ao trabalho de campo realizado por membros das nascentes sociedades estatísticas com o propósito de estimular reformas sociais. 5) Dilthey (1833-1911) merece uma menção separada por sua ênfase na distinção entre ciências naturais e ciências espirituais ou humanas. A *consciência* está incluída no objeto de estudo destes (as características sócio-históricas), como algo cognoscível por *compressão* (Verstecken), noção que se opõe ao conceito pré-kantiano ou cartesiano de explicação (erklärung). Isso significa que as ciências sociais podem investigar experiências vividas (conceito de Erlebnis) pelos indivíduos, relacionando-as ao seu contexto sócio-histórico e cultural. 6) A influência do pensamento neokantiano alemão, nos Estados Unidos e no Reino Unido, no final dos séculos XIX e XX, resultou em uma grande variedade de adeptos ou simpatizantes com traços próprios, representando uma grande diversidade de posições e tradições de pesquisa (como mostra a classificação de Jacob). Mas eles estão unidos pela mesma preocupação pelo estudo da *experiência vivida*. 7) A revisão do “paradigma cartesiano newtoniano”, nos anos sessenta e setenta, vem não só de críticas de fora, mas também de dentro. Uma boa ilustração disso são os escritos de Campbell e Stanley (1963), sobre projetos quase-experimentais em pesquisa educacional, ou as reflexões de Cronbach (1975) no campo da psicologia. Mas o repensar epistemológico que se deu a partir desses anos também atingiu a pesquisa qualitativa. Tanto nas obras dos anos oitenta e noventa enquadradas no estilo denominado pesquisa-ação quanto nos escritos de “um representante do ramo dialético do pensamento neokantiano” (Habermas), Hamilton (1944:67) vê “um retorno à preocupação de Kant com a liberdade humana e a emancipação social”; e em tudo isso a *tradição* mais duradoura da pesquisa qualitativa”. (tradução nossa).

No sentido humano e solidário, ainda mais nos tempos difíceis de pandemia mundial causada pelo novo coronavírus, há de se elevar a pesquisa séria e comprometida com os valores sociais ao seu lugar de importância na vida em sociedade, de uma forma complexa, sem simplificação. É com esse sentido que, durante a investigação, analiso os documentos do Prelac, enfocando as recomendações para elaboração e definição de políticas educacionais, especificamente para a Educação Básica, etapa do Ensino Médio Integrado à EPT. Cabe ressaltar, ainda, que conceitos que fundamentam o neoliberalismo, as políticas públicas e suas implicações para a educação estão presentes ao longo da pesquisa. Lidar com esses conceitos e relacioná-los foi o fio condutor necessário e oportuno para obter coesão e fortalecimento das reflexões acerca do Prelac. Para tanto, ao ponderar sobre o documento do Prelac, entendo que este apresenta, em seus objetivos, o propósito de direcionar ações políticas/pedagógicas para o Educação Profissional no Brasil não só durante o período de 2002 a 2017, que corresponde a sua vigência, mas também para além desse intervalo de tempo.

Assim, baseando metodologicamente a tese em análise de documentos, a partir de uma investigação qualitativa, acompanho o que Cellard (2012, p. 299) orienta:

O exame de contexto social global, no qual foi produzido um documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante. No último caso, contudo, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador.

Em acordo com Cellard (2012), o que se apresenta temporalmente para a investigação são aproximações de uma realidade dada e vivida até o primeiro quinto do século XXI, no qual, politicamente, o PT governou o Brasil por 14 anos, até o golpe jurídico-parlamentar de 2016. Portanto, há de se registrar que é um tempo recente para a história. Sendo assim, a falta de distância dos fatos constitui mais um complicador para as análises, já que os efeitos políticos do golpe, até agora, produzem implicações irreparáveis para a democracia do Estado-Nação brasileiro. A sociedade civil, à medida que o distanciamento temporal aumentar, poderá obter elementos para as análises de cunho histórico, político e sociológico do fenômeno em si. Portanto, esta tese é mais uma contribuição para as reflexões do período de 2002 até 2017.

Ademais, cabe mencionar que as reflexões aqui dispostas são feitas a partir do documento resultante da Primeira Reunião do Prelac, que aconteceu em Havana, Cuba, entre os dias 14 e 16 de novembro de 2002. Esse Projeto abarcou um longo período, influenciando

ações multigovernamentais que atravessaram gerações de estudantes na faixa etária dos 15 aos 28 anos matriculados na EPT.

Tendo em vista que documentos são fatores de estudo que possibilitam a análise social de tempos passados e da atualidade, assim como Cellard (2012, p. 295), entendo que

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Temblay (1968: 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como o de sua gênese até nossos dias.

A primeira revista do Prelac (2004, p. 7) segue uma lógica destacada por Hardt e Negri (2001), que é a de descrever uma situação de calamidade para posterior chegada do império, associada à função daquele que salva e soluciona as mazelas, promovendo consenso entre os envolvidos. No fragmento a seguir, é possível observar a dimensão do tempo e a compreensão do social, sob as lentes de organismos internacionais, na educação da região:

Un escenario inquietante. El comienzo del nuevo siglo encuentra a América Latina y el Caribe con dos problemas preocupantes: los niveles de inequidad más altos del mundo y un grado elevado de vulnerabilidad de sus instituciones más importantes. Los pronósticos optimistas sobre la situación económica no se cumplieron. Los niveles de pobreza (211 millones de personas) y de indigencias (80 millones) de fines de los noventa mostraron signos de agravamiento. Las disparidades entre países y al interior de ellos se incrementaron. La pobreza y desigualdad mostró su rostro inhumano en la distribución de la riqueza. El ingreso del 10% más rico supera en muchos países en 20 veces al del 40% más pobre. Alrededor del 70% de los habitantes de la región reside en hogares con un ingreso inferior al promedio. Las políticas sociales no han cumplido al papel redistributivo que se esperaba.¹⁷ (UNESCO, 2002, p. 7).

Nesse excerto, observa-se a falta de elementos consistentes para sustentar o enunciado inicial – “Un escenario inquietante”. É lugar comum dos três projetos instalados na América Latina e no Caribe, o Preal, o PPE e o Prelac, essa construção discursiva que enfatiza o lugar como de degredo e de inequidade extrema. Não digo que tais mazelas não existam, mas que esses projetos não trazem dados e suas reais consequências para justificar as suas ações.

¹⁷ “Um cenário assustador. O início do novo século encontra a América Latina e o Caribe com dois problemas preocupantes: os maiores níveis de desigualdade do mundo e um alto grau de vulnerabilidade de suas instituições mais importantes. As previsões otimizadas sobre a situação econômica não se cumpriram. Os níveis de pobreza (211 milhões de pessoas) e indigência (80 milhões) no final da década de 1990 apresentavam sinais de agravamento. As disparidades entre e dentro dos países aumentaram. A pobreza e a desigualdade mostraram sua face desumana na distribuição da riqueza. A renda dos 10% mais ricos ultrapassa em muitos países 20 vezes a dos 40% mais pobres. Cerca de 70% dos habitantes da região residem em domicílios com renda abaixo da média. As políticas sociais não cumpriram o papel redistributivo esperado”. (tradução nossa).

Assim, primeiramente, o documento do Prelac apresenta um cenário devastador da região, o que justifica a intervenção dos organismos internacionais, com o fito de dirimir e solucionar os conflitos, que, nesse caso, consistem nos desajustes econômicos e sociais que atingem a educação. Ao encontro disso, pode-se observar que a Unesco apresenta uma “solução” para a situação social da região “em resposta à solicitação feita pelos Ministros da Educação”:

En respuesta a la solicitud hecha por los ministros de Educación reunidos en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Cochabamba, Bolivia, entre los días 5 y 7 de marzo de 2001, la UNESCO elaboró un Proyecto Regional de Educación con una perspectiva de quince años considerando tanto elementos fundamentales de la Declaración de Cochabamba, como las recomendaciones emanadas de dicha reunión. (UNESCO, 2002, p. 7)¹⁸.

Nesse sentido, Cellard (2012, p. 299) afirma que

[...] é preciso aceitá-lo [o documento] como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar a prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental. Ela se aplica em cinco dimensões.

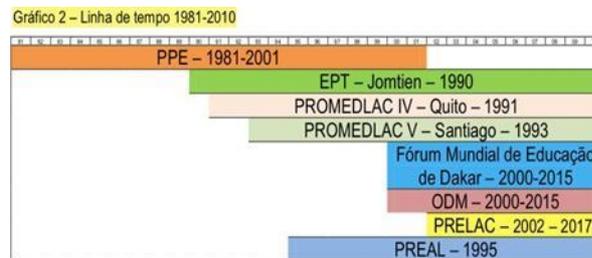
Desse modo, o desafio consiste em analisar o documento investigado de forma crítica e reflexiva, com o intuito de evitar juízos de valores. Diante desses desafios investigativos e entendendo que o pesquisador é parte ativa do processo, os trabalhos de análise preliminar passaram pelas cinco dimensões sistematizadas por Cellard (2012): o contexto; o autor ou autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e a análise.

No tocante ao contexto, este envolve o momento histórico da atuação do Prelac, que operou simultaneamente com outros projetos globais para a educação. A esse respeito, é importante compreender o momento político, social, econômico e cultural em que as ideias do Prelac foram gestadas e aplicadas. Nesse sentido, o Gráfico 2 destaca os diversos projetos globais de educação e seus períodos, como o PPE (1981 a 2001), o Prelac (2002 a 2017), o

¹⁸ “Atendendo ao pedido dos Ministros da Educação reunidos na VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Grande Projeto de Educação da América Latina e do Caribe, realizada em Cochabamba, Bolívia, entre 5 e 7 de março de 2001, a UNESCO desenvolveu um Projeto Regional de Educação com perspectiva de quinze anos, considerando tanto os elementos fundamentais da Declaração de Cochabamba quanto as recomendações emanadas dessa reunião”. (tradução nossa).

Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000 a 2015), o Preal (1995 até 2010) e os Objetivos de Desenvolvimento para o Milênio (ODM) (2000 a 2015).

Gráfico 2 – Linha do tempo



Fonte: UCZAC (2014, p. 86).

De acordo com Comar (2016, p. 21), o Prelac é a continuidade do PPE:

Em 2001, na última conferência do Projeto Principal e dos acordos entre o Banco Mundial e a UNESCO, ficou estabelecida a continuidade dos trabalhos por meio do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe, agora com a nomenclatura (PRELAC) e com vigência para o período 2002 – 2017.

Portanto, a pesquisa mostra que ações são articuladas em nível macro ou na superestrutura, não havendo apenas um projeto educacional no mesmo espaço e tempo. É pertinente e estratégico entender a sobreposição e periodicidade desses projetos para esclarecer o papel a ser desempenhado pelo Prelac, em junção com ações continentais e globais para a educação. Tal alinhamento ocorre pela dinâmica das crises cíclicas do capital associadas contraditoriamente aos avanços tecnológicos e à alta concentração de renda.

Para Uczac (2014, p. 86), há uma nítida estratégia de ação:

Observa-se que, em geral, as propostas partem do diagnóstico alarmante de um quadro de crise econômica, que é evidenciado por dados quantitativos suficientes para convencer a todos da necessidade de intervenção coletiva dos governos, da sociedade civil, dos empresários, de organizações não governamentais e de todos os interessados no tema educação, fomentando a ideia de parcerias entre os setores público e privado. As reformas recomendadas, ao mesmo tempo em que propõem a descentralização da educação, centralizam o controle e a fiscalização nos órgãos estatais.

Diante disso, procurei compreender a forma de operar desses projetos, gestados pela ONU/Unesco principalmente para atingir metas educacionais que incidem em todo o globo. E, inseridos nesse contexto, a América Latina e o Caribe acompanham as decisões em fóruns mundiais como o de Jomtien em 1990 e o de Dakar de 2000 a 2015. Pelo entendimento, instala-se o terror de que tudo está à beira do abismo, só havendo salvação a partir dos receituários

neoliberais, emanados das agências internacionais, que compõem a dinâmica de império para o controle das ações dos Estados-Nações.

Paralelamente a isso, as reuniões do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe IV e V (Promedlac) foram momentos de avaliações dos programas em execução nos países da região. Como demonstrado no Gráfico 2, tais reuniões ocorreram em Quito, no Equador, em 1991 e em Santiago, no Chile, em 1993.

Pelo exposto, é interessante ressaltar que as conveniências de uma região que adota a postura do capitalismo dependente e dos organismos internacionais convergem para a implementação de políticas educacionais, consolidando um consenso entre nações, consenso esse construído por intermédio de seus representantes legais do Estados-Nações e dos organismos internacionais. Assim, ao mapear essas confluências, é possível identificar uma linha política e de ações sociais, que, articulada com grupos hegemônicos, traçou a agenda e sua aplicação na construção do Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e de outras leis educacionais no Brasil.

Nesse sentido, ao analisar o contexto,

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender a sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise de contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização e, sobretudo, para evitar interpretar conteúdo do documento em função de valores modernos. (CELLARD, 2012, p. 300).

Sobre valores modernos, fica entendido que a transposição dos fatos pode gerar anacronismo que não interessam nas análises documentais. Portanto, o conhecimento do contexto pelo pesquisador possibilitou compreender conceitos, pessoas ou grupos sociais que tornam o objeto vivo e ativo no percurso investigativo.

Ao contextualizar o assunto, trato de debruçar-me sobre as conjunturas políticas e sociais que envolviam a América Latina, marcadas pelo ar democrático e de reparação social que circulava nos países da região. Pairava, se não concretamente, a sensação de que a região tinha vencido um momento de dependência não só econômica, mas também cultural, da Europa e dos Estados Unidos.

Outrossim, é mister realçar que nem tudo era progresso ou desenvolvimento. Na Argentina, por exemplo, vivia-se e ainda se vive uma crise econômica sem precedentes, que levou e leva o país a atravessar protestos provenientes de setores organizados da sociedade

civil. O mesmo ocorreu no âmbito brasileiro, com o chamado golpe legislativo-judiciário que derrubou o governo da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente. Dessa forma, após um período de sopros democráticos, instalam-se tempos difíceis para as ações de cunho social e de acesso da população dos países da região às riquezas materiais produzidas. Ao realçar os fatos políticos, democráticos e, em muitos momentos, de ausência de democracia, o faço no intuito de não perder o *time* da história.

No que concerne à segunda dimensão da análise preliminar sistematizada por Cellard (2012), o autor ou os autores, é preciso identificar quem são os autores do Prelac, o protagonismo por eles exercido e a linha de pensamento do documento que, originariamente, tem na Unesco, na Orealc e no BM o suporte político e econômico para fazer valer o consenso dos representantes dos países-membros. Há de se ressaltar que a relação entre esses organismos internacionais não acontece de forma hierárquica; pelo contrário, caracteriza-se por ações de mútuos interesses ou de interesses próprios, o que transforma esses relacionamentos em uma forma complexa de heterarquia. É observada, assim, a participação de atores de diferentes esferas da administração pública ou privada nas tomadas de decisão, de modo que o que prevalece é o interesse, seja ele público ou privado.

Nesse sentido, investigo como os consensos vão sendo construídos, de cima para baixo, em um clássico movimento hegemônico que provém do modelo imperial de cunho capitalista. Essa fase passa pela articulação dos *policy makers* e dos *think tanks*, como também pelas entrelinhas do documento analisado. Além disso, a forma de leitura e a dinâmica com que as políticas educacionais são aplicadas, quer sejam nas escolas ou secretarias de educação, foram consideradas.

Outrossim, estive atento para o fato de que nem todos os interesses estão confessos no documento. É preciso lembrar que

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. (CELLARD, 2012, p. 300).

Durante as análises documentais, são expressos a identidade e o movimento que faz o Prelac com vistas a não fugir das regras da Unesco, da Orealc e do BM, na medida em que as orientações que emanam do Projeto são de cunho eminentemente economicista, articulado em

conjunção global com o neoliberalismo. Identifico, ainda, manifesta submissão das ações objetivando que os países da região adotem o apassivamento dos filhos da classe trabalhadora como política de “consenso”. Tal afirmativa se baseia no documento inicial do Prelac que recomenda a formação utilitarista para o trabalho, visa apenas à escola para os mais pobres e desconsiderando que o princípio *sine qua non* de escola justa, do exórdio à igualdade de oportunidade e da escola única.

Já a terceira dimensão da análise preliminar proposta por Cellard (2012), que diz respeito à autenticidade e à confiabilidade do texto, implica considerar que o Prelac constitui um documento oficial. Esse documento integra a biblioteca da Unesco e pode ser acessado de modo eletrônico.

As contradições produzidas no texto realçam evidências que amparam a pesquisa, pois, à medida que solicitam mudanças nos sistemas educacionais, também camuflam a real intenção subjacente ao documento: a formação aligeirada do jovem estudante para ser inserido no mercado de trabalho. Escrevo “de mercado de trabalho”, e não “do mundo do trabalho”, em atenção ao cuidado dispendido para interpretar devidamente o documento, justamente porque os textos, via de regra, são ambíguos e utilizam “palavras de borracha”, isto é, aquelas palavras de dúbios sentidos e adaptáveis ao interesse do autor.

No que concerne à natureza do texto, quarta dimensão prevista por Cellard (2012), é preciso lembrar que a natureza do texto do Prelac é prescritiva e que as normas educacionais são recomendações dessas prescrições. Assim, os textos, junto com o contexto em que foram redigidos, fazem parte de uma conjuntura global, emanada anteriormente no Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em Senegal em 2000, e em momentos precedentes que historicamente vão sobrepondo ações globais para a educação.

Por fim, quanto à última dimensão, a análise, Cellard (2012, p. 303) recomenda reunir todas as partes da análise preliminar do documento (elemento da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chaves), afirmando que “O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva”.

Nesta investigação, o questionamento é sobre as recomendações do Prelac que influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como perspectiva a justiça social. Questiono, assim, como essas recomendações se tornam normas ao comporem conceitos-chaves, como educação empreendedora, existente nos documentos do Projeto Regional e presentes nos programas e nas diretrizes educacionais locais. Para tanto,

busco na ARS os fundamentos metodológicos para desvelar as conexões entre atores, conectados por arestas na composição de teias que envolvem a Educação Básica de Ensino Médio na modalidade de EPT.

2.3 Análise de Redes Sociais

Antes da exposição dos argumentos que justificam a pesquisa com base, também, no método de ARS, apresento a etimologia do termo “rede”, bem como a teoria dos grafos e o posterior surgimento da análise de rede.

De acordo com a literatura sobre o tema, Ferreira (2011, p. 210) afirma que

O termo rede tem origem etimológica no vocábulo latim rete e assume, hoje em dia, diversos significados. Pode significar espécie de malha formada por um entrelaçado de fios, cordas, arames ou outro material; artefato para fins de apresamento ou retenção do animal desejado; tecido de malha metálica usado para formar vedações. Pode significar, também, conjunto de pessoas, estabelecimentos ou organizações que trabalham comunicando entre si; organização de espionagem implantada em um país; entrelaçamento de nervos e fibras; conjunto de vias ou de meios de transporte ferroviário, rodoviário ou aéreo; sistema interligado de meios de comunicação; sistema interligado de computadores e seus periféricos e, em sentido figurado, pode, também, significar emaranhado de coisas ou de circunstâncias, complicação, cilada, engano ou logro.

Diante do exposto, a palavra “rede” não necessariamente está relacionada apenas aos emaranhados de outros conceitos advindos da ciência da informação. Assim, as analogias apresentadas entre as redes vêm de longas datas, tendo origem na Grécia Antiga, com Hipócrates, que relacionava rede ao corpo humano.

Continuando as explicações a esse respeito, Ferreira (2011, p. 210) menciona que,

No séc. XVIII, a cidade de Königsberg, atualmente Kaliningrad, na Rússia, tinha sete pontes, cinco das quais ligavam a ilha Kneiphof, cercada pelo rio Pregel, com o restante da cidade. Um intrigante problema assolava a população local: seria possível encontrar um caminho atravessando as sete pontes sem nunca atravessar uma mesma ponte duas vezes? Leonhard Euler foi um proeminente matemático e físico suíço, que viveu em São Petersburgo, até o ano da sua morte, em 1783. Em 1736, propôs a solução para o problema das pontes de Königsberg, oferecendo uma rigorosa prova matemática de que não existia um caminho que passasse por todas as sete pontes uma única vez. Além de resolver o problema das pontes de Königsberg, Euler, de forma não intencional, iniciou uma nova área da matemática, conhecida como teoria dos grafos. Essa teoria é, hoje, a base de todo o conhecimento sobre redes.

Nesse sentido, pode-se observar que o físico e matemático suíço Leonhard Euler sai do plano da aparência e adentra o analítico, apresentando um resultado concreto para uma pergunta prática, simples e direta sobre as pontes da cidade de Königsberg. (MARX, 2007). Cria-se,

então, a teoria dos grafos, base do conhecimento das redes, cujos nós e arestas estão em constantes transformações, em uma mutação de algoritmos. Nesse contexto, determino o limite temporal da pesquisa como o período de vigência do Prelac.

Portanto, após mencionar os fatos históricos e o surgimento da teoria dos grafos, passo a apresentar a trajetória e as aproximações com a metodologia que fundamenta a investigação aqui realizada. Evidencio que, ao optar por trabalhar com ARS, tenho ciência de que a concretude hermética não poderá fazer parte desse contexto, pois, devido à fluidez, à plasticidade e à mobilidade efêmera, o conhecimento sistêmico e a dialética constituem elementos presentes em ARS.

Durante o percurso da pesquisa, a dinâmica gerada pelos estudos e pela participação em eventos científicos levou ao entendimento de que realizar ARS possibilita entender com mais propriedade como ocorrem as relações entre organismos internacionais, Estados-Nações, governabilidade, heterarquia e projetos educacionais globais. Nesse sentido, também interessa saber como se alinham os países de capitalismo dependente, como o Brasil, a esses projetos educacionais que abarcam mais de um continente. Investigar a temática sob a luz do MHD e da teoria da complexidade associada ao pensamento sistêmico e à ARS é algo ainda pouco presente nas pesquisas educacionais.

Entretanto, o preceito da resignificação do conhecimento, o desafio do ineditismo e a contribuição científica que os obstáculos apresentam são determinantes para, em primeira instância, seguir com a ARS em conjunto com a metodologia de análise documental e a abordagem do MHD. Assim, passei a construir os nós e as arestas que compõem os grafos e que são expostos ao longo da tese. Para melhor esclarecimento e entendimentos da teoria do grafo, cabe mencionar que os nós são os atores que se conectam por meio de laços com as arestas. Em outras palavras, nós e arestas são elementos constituintes e preponderantes dos grafos, base na ARS.

Ao optar por realizar análise de redes, tive também o propósito de expor as relações existentes entre pesquisas, temas, métodos, abordagens, organismos internacionais e nacionais e elementos teóricos, o que, em uma rede de interação, possibilitou o entendimento de como transitam as informações sobre a Educação Básica, na etapa do Ensino Médio Integrado à EPT. Nesse sentido, para a construção da ARS, utilizo o *software* livre de manipulação de grafos denominado Gephi, que pode ser instalado no sistema Windows, Linux e iOS. De origem francesa, o Gephi estrutura redes complexas nas diversas áreas do conhecimento, tais como na biologia, física, engenharia, sociologia e economia, em que a teoria dos grafos tem sido

utilizada amplamente¹⁹. Ainda timidamente utilizada na educação, faço aqui os registros desse importante recurso para auxiliar nas análises das pesquisas que tratam da área das humanidades e mais especificamente do âmbito das políticas educacionais.

A ARS é um recurso que procura agrupar os conceitos matemáticos de grafos e os fenômenos sociais. Para explicar a noção de redes sociais, Marteleto (2007, p. 12) menciona que tal noção

[...] designa em geral um conjunto de métodos, conceitos, teorias e modelos das ciências sociais, com diferentes matizes disciplinares e epistemológicos, que conservam princípios comuns entre eles. O mais geral desses princípios consiste em considerar como objetos de estudo não os atributos dos indivíduos (idade, profissão, classe social, etc.), mas as relações entre eles e as regularidades que apresentam a fim de descrevê-las, dar conta da sua formação e de suas transformações, analisar os seus efeitos sobre os comportamentos individuais.

Com base nisso, procuro evidenciar a importância dos estudos acerca das relações estabelecidas entre os organismos internacionais e nacionais, os Estados-Nações e o Prelac. Essas relações, de centralidade, homofilia, clusterabilidade, entre outras características intrínsecas às redes sociais, evidenciam que há laços ligando tais atores com vistas a um caminho comum: a continuidade e o fortalecimento do neoliberalismo, por meio de ações no âmbito educacional, quer seja com implementações de políticas educacionais, quer seja com interferência nos espaços de aprendizagem dos países-membros do Prelac.

Outrossim, a ARS adquire nesta tese um sentido de transversalidade, visto que acompanha, como recurso teórico-metodológico, todos os capítulos. Na amplitude que proporciona a análise dos “nós” e das “arestas” que compõem os grafos da investigação, é possível evidenciar o momento efêmero por que passa a contemporaneidade e com ela a ciência, a sociedade e especificamente a educação – esta, quiçá, a mais volátil e permeada por obstáculos sempre a vencer.

Assim, apropriar-se dos recursos científicos disponíveis para conhecer e interpretar a realidade e, em seguida, transformá-la é tarefa dos pesquisadores, porém, na medida da capacidade de cada um que almeja mudanças radicais no modo de convivência entre pessoas, classes sociais e instituições, todos devem contribuir para o desenvolvimento científico. Evidentemente, também é necessário não banalizar as relações em rede ou atribuir a essas mazelas que não lhes são cabíveis. Nesse sentido, de contemporaneidade, transversalidade e

¹⁹ As principais características do Gephi são: visualização em tempo real, *layout*, métricas, análise de redes dinâmicas, criação de cartografias, clusterização e grafos hierárquicos, filtros dinâmicos, centralização no usuário, modularidade e presença de um centro de plugins. (BIBLIOTECÁRIOS SEM FRONTEIRAS, 2020).

pluralidade, a ciência apoia-se em recursos adequados e oportunos de sua época para construir saberes com vistas a melhorar a vida e a relações entre os seres humanos.

Na dinâmica imposta pela modernidade, torna-se necessário, para melhor conhecimento e entendimento das relações entre pessoas e instituições, o conhecimento, a elaboração e a interpretação de análise de redes.

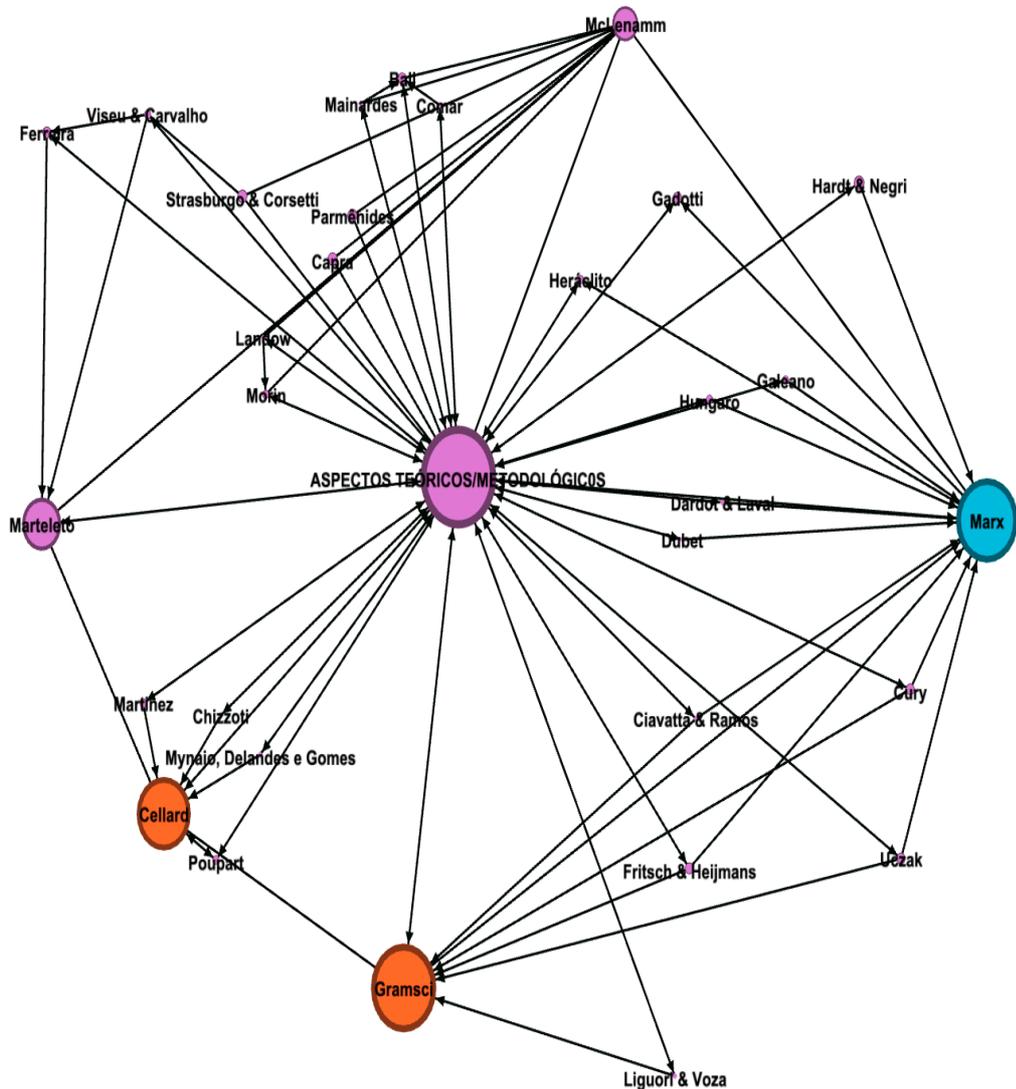
Foi a partir da década de 1960, sobretudo nos Estados Unidos e no Reino Unido, que emergiram as primeiras incursões dos estudos das políticas públicas sobre a fragmentação dos processos de tomada de decisão política e o papel desempenhado por determinados grupos de interesse junto das elites político-administrativas (Thatcher, 2004). Herdeiros destas primeiras investigações, os estudos sobre políticas públicas começaram a recorrer ao conceito de rede para o estudo das relações entre o Estado e determinados atores coletivos (associações profissionais, empresas, sindicatos, etc.). (VISEU; CARVALHO, 2020, p. 3).

Portanto, é plausível que elementos transversais e não dicotômicos construam, em rede, as reflexões feitas aos moldes de teia nos capítulos que constituem esta tese. Dessa forma, com o apoio da ARS, reflito sobre o objeto investigado, exemplificando a sua postura neoliberal e evidenciando que, especialmente no que tange às políticas educacionais, há um alinhamento do Brasil com relação às recomendações internacionais. Ressalto que tal disposição não é fruto apenas de projetos contemporâneos; isso ocorre de uma forma ou de outra ao longo do tempo, caracterizando uma dependência na produção de conhecimento e de formulações originais para os problemas sociais, não só brasileiros, mas também de toda a América Latina e do Caribe.

Com o intuito de sistematizar os aportes teórico-metodológicos que contribuíram para a confecção deste capítulo, que se encerra, apresento a Figura 5. Diferentemente do grafo anterior, representado na Figura 4, aqui há relações dirigidas e não dirigidas, configurando um grafo misto, em que as arestas que possuem setas indicam relações dirigidas e, como já esclarecido, as arestas que não possuem setas indicam relações não direcionadas. Compõem o grafo 32 nós e 136 arestas. Quanto maior o nó, maior o número de interação que ele tem com outros nós.

Assim, é possível notar, por meio do tamanho dos nós, a amplitude de citações a Marx e Gramsci, que denotam a abordagem alicerçada no MHD, bem como de citações a Cellard, que simboliza a análise documental. Outrossim, os nós associados a Morin, representante da teoria da complexidade, a Capra, representante do pensamento sistêmico, e a McLennan, representante do pluralismo, fazem parte do grafo.

Figura 5 – Contribuições teóricas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse sentido, o parâmetro de centralidade a partir do logaritmo Force Atlas 2, do programa Gephi, foi gerado com o intuito de demonstrar os caminhos trilhados pela pesquisa neste capítulo e sua identidade teórico-metodológica. Evidentemente, a construção de um grafo e a análise de rede dele proveniente não esgotam outras possibilidades de leituras. Isso posto, no capítulo seguinte, teço uma abordagem histórica da Educação Profissional no Brasil, elencando, ainda, fatos marcantes da sociedade brasileira e mundial.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Vai passar
 Nessa avenida um samba
 Popular
 Cada paralelepípedo
 Da velha cidade
 Essa noite vai
 Se arrepiar
 Ao lembrar
 Que aqui passaram
 Sambas imortais
 Que aqui sangraram pelos
 Nossos pés
 Que aqui sambaram
 Nossos ancestrais
 Num tempo
 Página infeliz da nossa
 História
 Passagem desbotada na
 Memória
 Das nossas novas
 Gerações
 Dormia
 A nossa pátria mãe tão
 Distraída
 Sem perceber que era
 Subtraída
 Em tenebrosas
 Transações
 Seus filhos
 Erravam cegos pelo
 Continente
 Levavam pedras feito
 Penitentes
 Erguendo estranhas
 Catedrais
 E um dia, a final
 Tinham direito a uma
 Alegria fugaz
 Uma ofegante epidemia
 Que se chamava carnaval
 O carnaval, o carnaval
 (Vai passar)
 Palmas pra ala dos
 Barões famintos
 O bloco dos napoleões
 Retintos
 E os pigmeus do bulevar
 Meu Deus, vem olhar
 Vem ver de perto uma
 Cidade a cantar
 A evolução da liberdade
 Até o dia clarear
 Ai, que vida boa, olerê
 Ai, que vida boa, olará
 O estandarte do sanatório
 Geral vai passar
 Ai, que vida boa, olerê

Ai, que vida boa, olará
O estandarte do sanatório
Geral
Vai passar

(HOLANDA; HIME, 2012).

Ao abrir este capítulo com a canção “Vai passar”, de Chico Buarque e Francis Hime, tenho o desejo de refletir a respeito dos momentos que se repetem sequencialmente, como espiral, neste país despido e sem pudor, como relata a canção. Na abordagem histórica da Educação Profissional, há momentos que dão a impressão de que os já atravessamos em um passado não muito distante, apesar de todos os esforços para que não se repetissem. Não amo o passado, porém ele é um importante retrovisor que esclarece e aponta alternativas para reflexões futuras. Nesse sentido, a canção “Vai passar”, considerando a complexidade da letra e do tempo em que foi escrita, constitui-se em um depoimento, se não uma denúncia, sobre os rumos que esta pátria-mãe “tão distraída” vem tomando ao longo de sua existência.

Ao caracterizar o âmbito nacional, parto do pressuposto de que os acontecimentos relativos ao desenvolvimento brasileiro estão intimamente ligados ao conjunto de eventos mundiais. De forma quase sincrônica, com certo atraso, o Brasil reverbera as ações e as tomadas de decisões dos países da Europa, bem como os últimos acontecimentos norte-americanos.

Neste capítulo, com o intuito de tratar do tema da pesquisa com mais propriedade e clareza quanto à opção teórica pautada no MHD, verso sobre o aspecto histórico da Educação Profissional no Brasil, considerando sua integração com o Ensino Médio e suas relações com os acontecimentos globais e regionais, cujos efeitos atingiram essa modalidade de Educação. Tal abordagem possibilita, dialeticamente, o trânsito com o tema e o objeto, auxiliando a responder ao problema da pesquisa.

Para fins didáticos, nomeio as seções a seguir com base em acontecimentos nacionais, regionais e mundiais, considerando como *background* as leis e diretrizes da educação brasileira. Procuro, em abordagens de dimensões históricas, elucidar as normas educacionais vigentes na época, especialmente no que se refere à Educação Profissional e ao Ensino Médio; contextualizar o Brasil e/ou a região de ação do Prelac e trazer os acontecimentos mundiais que são importantes para a investigação e que auxiliam a entender a categoria de totalidade para pensar a questão-chave desta pesquisa.

3.1 Os Miseráveis ou Desvalidos da Sorte

O Decreto Imperial é o primeiro documento da República que trata da Educação Profissional. Publicado em 1809 com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, tem caráter assistencialista e de filantropia que indica a gênese da Educação Profissional. (BRASIL, 1999).

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Essa primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização aconteceu quando o Decreto do Príncipe Regente, futuro rei D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, foi proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com a finalidade de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados de ensino médio profissional tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado, visto que, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, tornava-se necessário uma formação educacional que pudesse realizar a contabilidade mercantil e extrativista implantada na época. (BRASIL, 1999).

A partir da década de 1840, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “à diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criou estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde estes aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. (BRASIL, 1999, p. 8).

Essa particularidade vai perpassar todo o século XIX e alcançar o Decreto n.º 7.566, do presidente Nilo Peçanha, em 1909. (BRASIL, 1909). Ao descrever esse momento da Educação Profissional, Ramos (2014, p. 24) afirma que,

Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes.

Assim, ainda no que concerne aos fatos históricos iniciais relacionadas à EPT no Brasil, destaco o seguinte excerto do Decreto n.º 7.566 (BRASIL, 1909): “Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito”.

O Decreto afirma, ainda, que

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei 1.606, de 20 de dezembro de 1909: Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: Que para isso se toma necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como fazei-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação: Decreta: Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Dessa forma, tem início, no Brasil, o Ensino Profissional, que, sob a égide do Estado brasileiro, era visto como a necessária providência para abrigar filhos de operários e desvalidos, bem como os miseráveis e desafortunados que viviam à mercê de vícios e do crime. Cabe ressaltar que o tipo de Educação Profissional oficializada era unicamente destinado aos excluídos dos estabelecimentos de ensino frequentados pelas classes sociais abastadas. Notadamente, as escolas privadas eram administradas em sua maioria por instituições religiosas, especialmente as católicas, ainda que estivessem sob o guarda-chuva do Estado e de suas benéncias.

Nesse sentido, fica também estabelecida a divisão social da aprendizagem que acompanha e reproduz as nuances de uma sociedade classista, hegemônica, positivista e de economia dependente da política neoliberal estrangeira. Desde o nascimento da tenra República brasileira, com apenas 20 anos de sua proclamação, já se desenha e consolida um projeto de nação dependente e alinhada com as diretrizes econômicas advindas das nações hegemônicas da Europa e dos Estados Unidos.

Se as escolas de aprendizes-artífices tinham o objetivo de retirar os filhos dos proletários e dos desvalidos das ruas, a formação de mão de obra qualificada tinha o implícito objetivo de fornecer trabalhador com formação técnica no Ensino Médio, a baixos salários, para a indústria brasileira, que vivia o seu segundo período, denominado de período de implantação da indústria nacional. (IBGE, 1990). É possível notar, também, a forma acanhada e já muito centralizada regionalmente da presença de indústrias no Brasil. Outrossim, à luz da leitura crítica do Decreto

n.º 7.566, evidenciam-se as acomodações das forças hegemônicas em uma República que ainda convivía com os embates internos dos burgueses em favor do regime imperial anterior, ao passo em que os republicanos – não menos burgueses – foram recém-montados no poder. Em virtude dessas reflexões, não há como dissociar a história da Educação brasileira no século XX, de ensino de nível médio e técnico, do regime republicano e do sistema de governo adotados logo após o fim do Império, em novembro de 1889. (CARVALHO, 2017).

Vastamente, a história relata a acomodação entre antigos e recentes grupos políticos formados no país que proclamou a sua independência do jugo português. A acomodação das oligarquias e das burguesias parece ser a tônica do Brasil ao longo de seus mais de 500 anos. Desse modo, para falar de um Estado-Nação que procura a consolidação, foi adotada a estratégia de seguir os modelos europeu e norte-americano com relação à forma de administração pública e de agir politicamente. Logo, as oligarquias do Estado-Nação de economia decadente ou frágil instituem um Congresso bicameral²⁰, sendo o Senado a garantia de certa parcela de poder na União para as oligarquias menores.

Entretanto, o que não é devidamente relatado e amplamente discutido são as acomodações palacianas entre burgueses e as revoltas populares originadas da maneira como eram dirigidas as “coisas” da República. Entre outras revoltas, recupero a que trata do massacre a Canudos, no final do século XIX. Na época, um levante popular no sertão baiano fora comandado pelo beato Antônio Conselheiro, que resistiu por mais de uma vez aos ataques do governo central, ora provenientes do governador do Estado da Bahia, ora originários do governo federal. Tais ataques foram fortemente enfrentados por aqueles homens, que se colocavam contra as novas cobranças de impostos. (LLOSA, 2010).

Esses revolucionários foram massacrados pelo exército brasileiro da época. Entretanto, a saga de Canudos, sua organização comunitária, sua resistência e a liderança de Antônio Conselheiro estão perpetuadas na obra “Os sertões”, de Euclides da Cunha, que eternizou a frase: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. (CUNHA, 1984, p. 66).

Nessa linha, ainda com referência ao genocídio praticado pelo governo brasileiro, Mário Vargas Llosa escreve a obra do laureado Prêmio Nobel de Literatura, intitulada “Guerra do fim do mundo”, cujos relatos são inspirados em Euclides da Cunha. Nessa obra, Llosa (2010)

²⁰ O Brasil possui um sistema bicameral desde a época do Império. No entanto, é na Constituição Federal de 1988 que está regulamentado o bicameralismo que conhecemos hoje. O Congresso Nacional, que é o órgão constitucional que exerce as funções legislativas no país, organiza-se em duas Casas: a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, cada um com suas funções específicas. Os artigos 45 e 46 da Constituição Federal dividem as atribuições políticas de cada Casa Legislativa. (O SISTEMA..., 2017).

possibilita ao leitor a imersão na cidade de Canudos e nos fatos ocorridos logo após a implantação da primeira República brasileira.

Essa breve digressão visa quebrar uma sequência lógica de fatos históricos acomodados. Nesse sentido, retorno às considerações referentes ao período denominado de primeira República brasileira, que segue até o ano de 1930. É relevante ressaltar que, já nesse período, existia uma dualidade entre a Educação Profissional e a Educação de nível médio, por assim dizer, “propedêutica”. Não há como desconsiderar as raízes dessas intencionalidades aplicadas ao Ensino Médio Integrado à EPT e oriundas de um consenso sobre a necessidade de o Estado brasileiro da época tratar das questões relacionadas ao trabalho e à educação. Entretanto, esse consenso terminou quando os envolvidos passaram a versar acerca do tipo, da forma e dos objetivos desse nível educacional, instaurando um impasse que permanece, pois, na educação, enquanto ramo da área da política, cujas sínteses de políticas públicas são praticadas ou não pelo Estado-Nação, há uma tensão constante entre os interesses públicos e os interesses privados.

Em artigo denominado “Educação profissional para quem? Construindo a formação do trabalhador”, Lima (2011, p. 14) corrobora tal perspectiva, afirmando que ainda hoje

Há um aparente consenso sobre a necessidade de educação profissional. As diversas centrais de trabalhadores, empresariado local e multinacional, diversos setores e níveis de governo, organizações não governamentais, agências multilaterais, a opinião pública em geral concorda com a necessidade e expansão desta modalidade de educação. Mas tal aparência se desfaz rapidamente quando se pergunta: educação profissional para quê? para quem? como? quais conteúdos devem ser aprendidos?

Portanto, se há certa convergência de interesses quanto à importância da Educação Profissional, enfocada neste estudo especificamente ao tratar do Ensino Médio Integrado à EPT, cabe indagar: para o funcionamento da engrenagem neoliberal, onde estão presentes o Estado contemporâneo e os interesses do capital mundial? O dilema pode ser esclarecido por Ball (2013, p. 179-180) quando este discorre sobre governança e heterarquia:

As várias dimensões de governo para governança; são alcançadas no governo de Estados unitários (e cada vez mais de regiões) em e por heterarquias. Ou seja, uma nova forma de governança “experimental” e “estratégica” que é baseada em relações de rede dentro e por meio de novas comunidades políticas, destinadas a gerar nova capacidade de governar e aumentar a legitimidade. Essas novas redes de políticas trazem alguns novos tipos de atores para o processo dos políticos, validam novos discursos das políticas – os discursos fluem por meio deles – e permitem novas formas de influência e vivência das políticas e em alguns aspectos incapacitam, privam de direitos ou enganam alguns atores e agentes políticos estabelecidos isto é um modo de governar por meio da governança ou o exercício da metagovernança.

Observa-se, assim, que, ao referir-se ao Estado pautado nas bases capitalistas, Ball (2013) evidencia essa relação de rede de interesses e de confluências de objetivos. Desse modo, o público não constitui a expressão do que é gratuito e está a serviço de todos os cidadãos que formam um Estado-Nação; o público é o Estado que, ao gerir os bens e serviços, o faz sob a perspectiva de parceria com o setor privado, em governança e heterarquia, com vistas à obtenção do lucro.

Em continuidade temporal, destaco acontecimentos mundiais da época para assim situar o contexto macro em que se inseriu o Brasil nas três primeiras décadas do século XX. Esse período ficou caracterizado como de expansão da revolução industrial e do êxodo rural, acontecimentos que ocasionaram mudanças no modo de vida e foram pautados no crescimento de uma sociedade urbana. Nessa mesma época, o mundo também viveu a Primeira Guerra Mundial e o reordenamento econômico, fazendo com que a consolidação do capitalismo repercutisse na competitividade e na produção de bens de consumo.

Entretanto, esse também foi um período de grandes contestações da ordem vigente estabelecida, a exemplo da Revolução Russa, em 1917. Também houve o crescimento do fascismo e a prisão de Gramsci pelo presidente Benito Mussolini. Tais acontecimentos mundiais refletiram sobremaneira no pensamento gramsciano, que, como mencionado, constitui um dos fundamentos teóricos desta tese.

No período subsequente à primeira República, em que a gênese do Educação Profissional é o predicado da escola de aprendizes-artífices, “para os desvalidos da fortuna”, surgem industrialização e o capitalismo tardios nas terras tupiniquins. Como afirma Fernandes (1976, p. 75),

É provável que, se as circunstâncias fossem diferentes e outra a conjuntura, o quadro histórico também fosse diverso. Sob a hipótese de que se instaurasse, rapidamente, um ciclo econômico novo e de grande vitalidade, sob oferta constante e crescente de mão-de-obra livre, pode-se conjeturar que as coisas poderiam passar-se de outro modo. Como tal alternativa não se consumou, o que nos resta é reconhecer, objetivamente, que os “senhores rurais” mantiveram a mentalidade econômica construída sob a economia colonial e que foi graças a ela que lograram relativo êxito no ajustamento de suas atividades práticas e na adaptação do Estado nacional independente à situação econômica com que se defrontaram.

O caminho para a instauração da revolução burguesa encontrava resistência dos senhores rurais que “[...] mantiveram a mentalidade econômica construída sob a economia rural”, em uma clara disputa entre oligarquias. (FERNANDES, 1976, p. 75). Nesse embate, foi assinalada uma alteração de postura em relação à Educação Profissional por conta da

modernização tecnológica no Brasil, o que necessariamente solicitou mudanças no Ensino Médio Secundário da época.

Entretanto, ressalto outro movimento educacional importante no Brasil: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tido como manifestação de intelectuais liberais com o suporte teórico do pensamento de John Dewey, em um movimento da escola ativa. Esse movimento defendia os interesses por uma nação que migrasse do campo para a cidade, com o intuito de formar mão de obra para o parque industrial, e reivindicava uma educação laica e pública. Entre os intelectuais que dele participaram, nos idos de 1930, durante o Governo de Getúlio Vargas, destacam-se Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Ademais, outro relevante fato da história educacional do Brasil, especialmente no que tange ao ensino profissionalizante, é a criação do sistema S, inicialmente composto pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Tais serviços foram constituídos durante o Governo de Getúlio Vargas, em 1942, com o objetivo de capacitar mão de obra e de criar serviços culturais e espaços de lazer em setores da cadeia produtiva nacional.

A Agência Senado (2020) assim informa sobre as empresas que compõem o Sistema S:

Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Além disso, a Agência (2020) menciona que as empresas pagam contribuições às instituições do Sistema S com base em alíquotas apresentadas na Tabela 1, a seguir. Ainda segundo a Agência (2020), essas alíquotas variam em função do tipo de contribuinte, definido pelo seu enquadramento no Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS).

Tabela 1 – Sistema S

Instituição	Alíquota
SENAI	1,0%
SESI	1,5%
SENAC	1,0%
SESC	1,5%
SEBRAE	variável no intervalo de 0,3% a 0,6%
SENAR ²¹	variável no intervalo de 0,2% a 2,5%
SEST ²²	1,5%
SENAT	1,0%
SESCOOP ²³	2,5%

Fonte: Agência Senado (2020).

Outra vez, a burguesia brasileira faz a sua opção por um projeto associado às classes dominantes. Como afirma Ramos (2014, p. 17), isso

[...] enquadrou o desenvolvimento capitalista nacional em uma via traçada pelos interesses dessa coalisão, resultando num tipo de industrialização que se processou, inicialmente, às custas de desemprego e de baixos salários; e, posteriormente, pela associação com o capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Capital esse que ingressou no país principalmente sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil.

Visto isso, não é impossível entender que a formação dos operários brasileiros para trabalhar no parque nacional também foi de um desenvolvimento ultrapassado. O projeto hegemônico burguês, naquilo que diz respeito especificamente à Educação Profissional, é meramente instrumental, retrógrado, escravista e desrespeitoso com os trabalhadores, pois o preço de sua instalação consiste no desemprego e nos baixos salários, fato que vai de encontro ao combate às desigualdades. Esse cenário afeta a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que também as políticas para educação advindas do Estado refletem a maneira deste de atuar submisso ao poder norte-americano e europeu.

Ou seja, o Brasil paga aos seus parceiros hegemônicos por tecnologia ultrapassada e entrega a manufatura de suas riquezas para que sejam compradas e industrializadas, em uma clara contradição com os interesses nacionais. Esse jogo de ida e volta foi perfeitamente observado naquilo que se refere à monocultura do cacau na região Sul da Bahia, que é espaço

²¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

²² Serviço Social do Transporte.

²³ Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

de produção da matéria-prima, em forma de amêndoas de cacau, e posteriormente de aquisição do chocolate industrializado. (LIMA, 2011).

Nesse círculo (ou será circo?), as escolas de Ensino Médio Profissional de agricultura atuavam formando trabalhadores para disseminar, por meio da extensão rural, técnicas defasadas do cultivo, manuseio e comercialização do grão de cacau. Para ilustrar, cito o uso do herbicida Tordon 101, cujo ingrediente ativo é o picloran e que foi largamente utilizado no desfolhamento de espécie da mata atlântica, hábitat propício para o cultivo do cacau. O produto, pertencente à indústria Dow Química e amplamente empregado na guerra do Vietnã, causou males à saúde de milhões de pessoas, levando, inclusive, a uma sentença de um juiz norte-americano acerca de seu uso:

NOVA YORK. Um juiz federal arquivou ontem a ação judicial na qual 4 milhões de vietnamitas acusam companhias químicas americanas de crimes de guerra pela produção do Agente Laranja, desfolhante lançado de aviões durante a Guerra do Vietnã. O juiz distrital Jack Weisntein não acolheu as alegações de que o agente tóxico e os herbicidas utilizados deveriam ser considerados venenosos e banidos segundo as leis internacionais de guerra, ainda que tenham causado os mesmos efeitos na população e nas terras sobre as quais foram lançados. “Não há base legal para qualquer das alegações sob as leis domésticas de qualquer país, nação ou estado ou sob qualquer forma de lei internacional”, sentenciou. (DEFORMIDADES..., 2005, p. A8).

Com base no exposto, sustento o argumento de que o capitalismo dependente²⁴ perpassou a história e a construção da sociedade hegemônica do Brasil quando permitiu, em seu território, o uso de tecnologias ultrapassadas e danosas às pessoas e ao meio ambiente. Essas tecnologias chegaram até os dias atuais e causaram estragos irreparáveis, materiais e imateriais, a inúmeras gerações, evidenciando uma dependência que está na condição heterônima assumida de país dependente, isto é, na baixa capacidade de decisão, direção e gestão do processo de produção e reprodução do capital. (RAMOS, 2014).

Na continuidade dos fatos históricos relacionados à Educação Profissional, resalto os momentos de tomada de decisões, articulados com os movimentos políticos locais e os interesses das classes dominantes, mas, sobretudo, com as tendências internacionais, posto que o país fez a equivocada opção pelo capitalismo dependente, o que acentuou as desigualdades sociais por meio dos baixos salários, do alto índice de desemprego e da concentração de renda, bem como regionalizou uma parte do país ao concentrar o parque industrial.

Portanto, não afirmo que apenas atitudes e tomadas de posições, via acordos políticos entre as classes dominantes, sejam os únicos motivos para a realidade de um país absurdamente

²⁴ “Capitalismo dependente” é a expressão utilizada por Fernandes (1976) com a finalidade de descrever e problematizar o Brasil subdesenvolvido, prisioneiro do capital estrangeiro.

desigual, assimétrico, rico por um lado e empobrecido na ampla vastidão do seu território. Não é (e não pode ser) por acaso que as bases estruturais para o crescimento econômico tenham se instalado com maior investimento na região Sudeste do país. Aceitar tal casualidade seria pensar apenas com base na aparência dos fenômenos.

Assim, as sequelas de uma política dependente dos recursos tecnológicos e materiais do capital externo corroboraram para a acentuada política da Educação Profissional e, em consequência, do Ensino Médio Integrado, dissociada desde seus primórdios da formação omnilateral²⁵, que constitui base para a associação entre o Ensino Médio Integrado e o Profissionalizante dos operários, dos “miseráveis” ou dos “desvalidos da sorte”, como foram tratados os primeiros que frequentam as escolas técnicas profissionais. Com isso, rasgam-se e destroem-se as relações intrínsecas e indissociáveis entre o homem, a natureza e a transformação desta para a vida, da mesma forma que se organiza o nível de Educação Básica da etapa do Ensino Médio Integrado à EPT voltado para o trabalho com o fito de abastecer os interesses do capital dependente, em uma articulação global.

Portanto, pensar as políticas educacionais locais é expandir essas análises às intencionalidades do conjunto das forças hegemônicas no que diz respeito aos projetos advindos de organismos internacionais e implantados na América do Sul e no Caribe. É nessa ótica, com o alicerce na *práxis* pedagógica transformadora, que as análises históricas desta tese são realizadas. *Pari passu*, apresento criticamente o caminho trilhado pela Educação Profissional Integrada ao ensino médio.

De início, com a criação das Escolas Agrícolas e das Escolas de Aprendizes de Artífices, que são de Ensino Médio e Profissional, o Brasil aumenta a sua capacidade de atender os empreendimentos emergentes das décadas de 1930 e 1940. Ainda na década de 1930, o Ministério da Educação (MEC) é criado, primeiramente nominado de Ministério da Educação e Saúde.

Inicialmente, atribui-se a organização do Educação Profissional à criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Fábrica Nacional de Motores no que tange ao crescimento industrial. Logo, a pauta da produção de agricultura de exportação faz aumentar o número de escolas agrícolas, etapa de Ensino Médio, tornando este país um grande abastecedor de gêneros agrícolas semi-industrializados, bem como um fornecedor de aço e ferro para a indústria mundial. (BRASIL, 1999). Em outras palavras, a Nação continua a ocupar um espaço periférico no desenvolvimento mundial, refém do grande capital que determina, por meio das bolsas de

²⁵ Em Marx (2007), a omnilateralidade representa a junção entre o trabalho e o desenvolvimento humano integral.

valores e *commodities*²⁶, o preço da matéria-prima para o parque industrial externo, como também o valor dos produtos agrícolas. (BRASIL,1999).

3.2 A Aldeia Global Administrada pela Organização das Nações Unidas

Em associação aos acontecimentos internos, durante o período anteriormente relatado, o mundo passou pela Segunda Guerra Mundial, fato que faz deslocar a forma dominante de poder. Com a Europa dividida e em concreta reconstrução pós-guerra, os Estados Unidos consolidaram a sua posição de potência mundial. (HARDT; NEGRI, 2001). Nesse cenário, foi criada a ONU, em 1945, cuja ação perspectivava a descentralização do poder nos Estados-Nações por um arranjo institucional que passava a ser o principal articulador mundial das políticas de governança, afirmam Hardt e Negri (2001).

Destaco a importância jurídica, econômica, administrativa e de correlação de forças a partir do surgimento da ONU, que, com arranjos multilaterais, desloca o poder do âmbito local ou regional para o âmbito global, ampliando-o, em rede, para os demais países, proporcionalmente ao poder bélico e econômico destes, especialmente aos que se colocam do lado ocidental, capitaneados pelos Estados Unidos. Nesse contexto,

The Charter of the United Nations was signed on 26 June 1945, in San Francisco, at the conclusion of the United Nations Conference on International Organization and came into force on 24 October 1945. The Statute of the International Court of Justice is an integral part of the Charter²⁷. (UNITED NATIONS, 2020).

Conseqüentemente, os interesses deslocaram-se do campo do imperialismo para o do império, o que aparentemente pode parecer a mesma coisa, mas indica, conforme Hardt e Negri (2001), a consolidação do império após a queda do regime imperialista com o qual a Europa fora governada, até então, pelos seus principais Estados-Nações. Nessa conjuntura, de deslocamento das forças bélicas, econômicas e sociais, a ONU passa a desempenhar funções que exigem novas acomodações no campo jurídico internacional.

²⁶ Pode-se dizer que “[...] as *commodities* são matérias-primas básicas como milho, dólar, boi, café, petróleo, ouro e outras, sendo divididas entre *soft* e *hard*. Sua principal característica é ser pouco processada, sendo utilizada na produção de produtos de maior valor agregado. As *commodities* são a base da economia global. Outras características das *commodities* é que a grande maioria pode ser estocada sem perda de qualidade. Outro ponto importante é que estes insumos possuem propriedades bastante semelhantes de um produtor para o outro”. (COMMODITIES..., 2019).

²⁷ “A Carta das Nações Unidas foi assinada em 26 de junho de 1945, em San Francisco, na conclusão da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, e entrou em vigor em 24 de outubro de 1945. O Estatuto da Corte Internacional de Justiça é parte integrante da Carta”. (tradução nossa).

Como explicam Hardt e Negri (2001), conceitualmente, “[...] o império é a substância política que, de fato, regula essas permutas globais, o poder supremo que governa o mundo”. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 11). Diante disso, os autores contestam a noção amplamente aceita de que a ordem internacional que a modernidade europeia propôs (e voltou a propor continuamente) está em crise. Na realidade, sempre esteve em crise e esse foi um dos motores que empurraram continuamente ao império. (HARDT; NEGRI, 2001).

Comumente, as crises pelas quais o capital atravessa só o fortalecem. Nesse sentido, Hardt e Negri (2001, p. 22) afirmam que

Talvez essa noção de ordem internacional e sua crise possa ser datada do tempo das Guerras Napoleônicas, como querem alguns estudiosos, ou talvez a origem de ser localizada no Congresso de Viena e no estabelecimento da Santa Aliança. De qualquer maneira, é fora de dúvida que na época da primeira Guerra Mundial e do nascimento da Liga das Nações uma noção de ordem internacional e de sua crise já estava definitivamente estabelecida. O nascimento das Nações Unidas no fim da Segunda Guerra Mundial simplesmente reiniciou, consolidou e estendeu essa ordem jurídica internacional em desenvolvimento, que foi primeiro europeia, mas gradativamente, se tornou global. As Nações Unidas, na realidade, podem ser vistas como o auge deste processo constitutivo, uma culminação que ao mesmo tempo revela as limitações do conceito de ordem internacional e aponta para além dela, rumo a um novo conceito de ordem global.

Entretanto, não foi apenas a culminância da ONU como um novo conceito de ordem global, ao estabelecer outro ordenamento jurídico e coercitivo, que marcou esse período. Nesse contexto, em ato contínuo, surgiu a Unesco, como braço operador do órgão da força imperial. Ambas prometem promoção da paz e da cooperação intelectual entre as nações, de modo a funcionar como árbitro em disputas no campo material ou intelectual relacionadas às acomodações e distribuições de objetivos da educação, da cultura e da ciência de seus países-membros.

Gradativamente, os Estados-Nações perderam o poder (quase absoluto) de governar e migraram para um grau de governança institucional com maior ingerência do setor privado na esfera pública. Em outras palavras, foi notável o poder econômico, jurídico e policial que estabeleceu a nova correlação de força mundial. Fatalmente, no tabuleiro da ONU, os países latino-americanos e caribenhos não desempenham papéis relevantes na tomada de decisões. O Brasil é, até hoje, como parte desses países e tendo optado por um capitalismo dependente, alijado da tomada de decisões importantes, devido a sua condição de submissão ao capital estrangeiro.

Nesse sentido, a ação da ONU consolida-se, por meio da Unesco, no que se refere à educação para o mundo, em especial para a América Latina e o Caribe, a partir de projetos

hegemônicos e unilaterais, seja na forma de apoio ou de execução, tais como: Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em acordo com o Ministério da Educação, criando a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted); Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe (PPE); Programa Regional para Educação para América Latina (Preal); e Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac) – este se configura, nesta tese, como elemento central e dispositivo de projetos educacionais neoliberais para a região latino-americana e caribenha e, notadamente, para o Brasil.

Foi com essa postura dependente que, no período do Governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), houve um momento de disputa para definir o *modus operandi* do desenvolvimento brasileiro, que passou a ser a subordinação ao capital estrangeiro. Há de se imaginar qual o impacto que tal decisão causou na Educação Profissional do país, que começou a atender, mais uma vez, aos interesses externos. Esse período tinha como *slogan* “50 anos em 5”, fazendo referência ao crescimento do Brasil, cujo caráter desenvolvimentista teve a construção de Brasília como marco principal.

Nesse interregno, que vai desde 1948 até o final do Governo de Juscelino Kubitschek, o primeiro projeto de LDB tramitou no Congresso Nacional por uma década, ou seja, atravessou todo o mandato desse presidente, ao travar uma disputa de interesses nos estabelecimentos de ensino entre as escolas públicas e privadas. Por fim, em 1961, foi sancionada a Lei n.º 4.024, pelo presidente João Goulart, que versou sobre a primeira LDB, encerrando um período de treze anos desde o projeto inicial até sua publicação na forma de lei. (BRASIL, 1961).

No lastro desses acontecimentos, o mais importante para a Educação Profissional foi a sua equivalência com o Ensino Médio. Conforme salienta Ramos (2014, p. 28),

Para a educação profissional o fato mais relevante foi a equivalência entre este e o ensino médio. Organizado em dois ciclos – o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos – ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). A partir disto, os concluintes do colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior. Quebrou-se, também, a rigidez das normas curriculares, abrindo-se a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

Isso posto, em consonância com o movimento de outros Estados-Nações periféricos, o país abriu-se ao capital estrangeiro associado à burguesia nacional. Essa tomada de posição política e econômica refletiu no Ensino Médio e Profissional, na medida em que se preparou instrumentalmente o estudante dessa modalidade educacional para cumprir a agenda nacional

sintonizada à hegemonia do capital estrangeiro, caracterizando uma fase que, ao invés de desenvolvimentista, poderia ser alcunhada de entreguista das riquezas nacionais ao jugo do monopólio do capital. Nesse sentido, para pensar a formação do trabalhador, foram criados no MEC a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPM) e o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (Pipmo). Cada um com seus objetivos específicos, visava, de forma geral, à qualificação dos operários e ao apoio aos planos educacionais. (RAMOS, 2014).

Dez anos depois da primeira LDB – que passou mais tempo tramitando no Congresso do que em efetiva vigência –, foi promulgada a segunda LDB, pela Lei n.º 5.692/1971. Nessa época, o país vivia o período de ditadura civil-militar, iniciada com o Golpe de 1964.

Um fato relevante advindo da nova LDB para a Educação Profissional foi ter tornado todo o ensino de segundo grau²⁸ compulsório. Todavia, essa decisão, contraditoriamente, não atendia aos filhos dos burgueses, pois ficara alijado o ensino propedêutico com preparação e acesso ao Ensino Superior. Em atos contínuos, surgem os cursos preparatórios para o vestibular, com a finalidade de preparar os filhos da burguesia para ingresso nas universidades. De infraestrutura simples e classes lotadas, os cursinhos pré-vestibulares dominavam a preparação para enfrentar exames vestibulares, assentados na lógica mercantilista que predomina até hoje.

Paralelamente a esse fenômeno mercantilista educacional, surgem, em 1971, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que substituíram as Escolas Técnicas Federais, voltadas ao Ensino Médio. Esse projeto dos Cefets foi financiado pelo capital estrangeiro, por meio do Contrato de Empréstimo Internacional e do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem), de que participaram norte-americanos e brasileiros.

As análises de Ramos (2014) permitem-me compreender, com qualidade, os fenômenos da micropolítica econômica da época, que estiveram simetricamente associados aos desejos do império, por meio do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que se destacam como aqueles que dirimem os conflitos, apaziguam as diferenças e estabelecem o consenso. Sob a égide da ditadura militar, o país endivida-se com a promessa de “crescer o bolo para depois dividir” entre todos os brasileiros. É evidente que essa divisão nunca aconteceu, posto que as desigualdades só aumentaram ao mesmo tempo que o Brasil foi conduzido à aquisição de dívidas interna e externa, em níveis sem precedentes. Nesse sentido, observa Ramos (2014, p. 31) que

[...] na década de 70 as reformas educacionais fizeram parte do mito da economia planificada. Os I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento espelham a determinação

²⁸ A nomenclatura “segundo grau”, que era a utilizada pela lei vigente da época, corresponde hoje à etapa do Ensino Médio.

dos governos da ditadura militar em implementar o desenvolvimento acelerado, com influência crescente da máquina estatal. As políticas se delinearam com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas. A entrada das multinacionais no país era significativa e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ou seja, o país se endividava para crescer, considerando o excesso de liquidez do sistema bancário internacional, com abundante oferta de capital, ao mesmo tempo, a existência de muitos projetos de investimento produtivo.

Diante de tais considerações, ressalto que o capitalismo de dependência fica caracterizado, concedendo sustentação histórica para investigar os organismos internacionais e suas articulações com as classes hegemônicas, sobretudo no que diz respeito ao modelo de educação para o operário brasileiro. As reflexões advindas das exposições da história educacional do Ensino Médio em seu caráter técnico-profissional levam a imaginar que, assim como os Estados-Nações possuem seus lugares determinados pelo império a partir de sua capacidade e de suas forças materiais e imateriais, a organização educacional que cabe a estes segue a mesma lógica.

Todavia, no âmbito mundial, o capitalismo vive, mais uma vez, o resultado do seu *modus operandi*, enfrentando a crise do petróleo na década de 1970 e o ápice da Guerra Fria entre Rússia e Estados Unidos, iniciada na década de 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, Alves (2012), em sua narrativa intitulada “A crise estrutural do capital e sua fenomenologia”, caracteriza a década de 1970 como a da luta de classe e reestruturação da ordem social, econômica e financeira do mundo, dividindo os períodos históricos que ocorrem desde então e caracterizando o primeiro deles da seguinte forma:

Primeiro, de 1973 a 1981, temos o período da crise e contrarrevolução neoliberal. Impulsionou-se o processo de reestruturação capitalista nas mais diversas instâncias da vida social. A década de 1970 é uma década de luta de classes no cenário de crise geral. É claro que desde fins da década de 1960, a luta social, sindical e política visava dar resposta a crise geral do sistema (por exemplo, o maio de 1968 é sintoma do apodrecimento do capitalismo fordista. *The dream is over!*). Na verdade, o período de 1946-1973 caracterizado pela singularidade histórica do fordismo, significou o acúmulo de candentes contradições da ordem burguesa mundial – principalmente no plano da economia e da política. O sistema de contradições oriundos do capitalismo fordista-keynesiano iriam ter a resolução política na década de 1970 com a derrota das forças sociais do trabalho e a vitória das forças políticas do neoconservadorismo neoliberal. O complexo de reestruturações capitalistas salientados acima é expressão da luta de classes nas mais diversas instâncias da vida social. A derrota das forças sociais, políticas e ideológicas do trabalho conduziu a nova temporalidade histórica do capital: o capitalismo global sob dominância financeira e direção política neoliberal. (ALVES, 2012, p. 6).

Nesse sentido, sem enunciar textualmente, mas deixando nas entrelinhas, Alves (2012) também aborda a crise do Estado do Bem-Estar, que, na verdade, nunca chegou a se efetivar

plenamente no Brasil. O nível de intervenção estatal foi, portanto, voltado ao investimento dos recursos públicos em grandes projetos, como telecomunicações, energia elétrica e obras da construção civil, que objetivavam o acúmulo de capital pelos empresários brasileiros e estrangeiros. Nesse período, deu-se início à dominância financeira e ao fortalecimento do modelo político neoliberal.

No que tange à educação e ao conhecimento, no espectro da micropolítica, a difusão é realçada a partir da Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, que Gaudêncio Frigotto assim expõe:

A noção de ‘capital humano’, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar – economia (política) da educação –, explicita de forma exemplar as duas razões anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho. (FRIGOTTO, 2009, p. 41).

Diante disso, denota-se a importância dos recursos imateriais que são retirados dos trabalhadores, ou seja, das desigualdades que se acentuam quando a única mercadoria que os trabalhadores possuem – a força de trabalho – é deles retirada em crises cíclicas. Seja por meio das remunerações ou das condições de trabalho, correlacionam-se forças subordinadas e apoiadas pelo Estado, que, por elementos jurídicos de cunho burguês e a serviço do ganho de capital, aumentam e concentram de renda. Nesse sentido, assevera Frigotto (2009, p. 45):

A não explicitação dos fundamentos reais da desigualdade social não decorre de uma atitude premeditada ou maquiavélica dos intelectuais da burguesia, mas do caráter de classe, de sua forma de analisar a realidade social. Ou seja, presos às representações capitalistas, como nos assinala Marx em diferentes passagens de sua obra, os economistas e intelectuais burgueses percebem como se produz dentro da relação capitalista, mas não como se produz esta própria relação [...]. Com efeito, como explica o economista Theodoro Schultz (1962), a noção ou conceito de ‘capital humano’ por ele elaborado surgiu nos anos de 1956-57 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento face à sua perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. Em contrapartida, sinaliza Schultz, percebia que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente em si mesmas, que estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesmas era um ‘capital humano’ e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação. O outro elemento constitutivo do ‘capital humano’ é o investimento em saúde.

Para Frigotto (2009), Theodore Schultz explicou o fator humano aplicado à produtividade e ao conseqüente aumento do bem capital. Nessa perspectiva, a educação fortalece o seu campo de análise para o interior da economia, de modo a compor o capital social. Dessas análises derivam outras, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do economista indiano Amartya Sen, presidente do BM e, como Schultz, vencedor do Prêmio Nobel de Economia.

Nesse sentido, diante da regência de organismos internacionais na educação, principalmente dos países periféricos, Teodoro (2003, p. 51, grifo do autor) explicita que

A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da própria ONU, foram criadas organizações especializadas como a Unesco, nos campos da educação, ciência e cultura, ou FMI e Banco Mundial, no campo financeiro e da *ajuda ao desenvolvimento* como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico – a OCDE, – por exemplo –, deu forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A formulação das políticas educativa, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos 1960, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga nesse período de *euforia*, onde a educação se tornou um obrigatório da *auto-realização individual*, do progresso social e da prosperidade económica [...] O esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular *leis gerais* capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação esteve no centro de inúmeras iniciativas – seminários, congressos, *workshops*, estudos exames – realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários.

Tal cenário evidencia a forma como os organismos internacionais, já há mais de meio século, atuam efetivamente nas políticas educacionais, com vistas a ações de cunho financeiro e social. Submetem, assim, os países periféricos às suas diretrizes estabelecidas a partir de uma racionalidade científica, centralizada nos países europeus e nos Estados Unidos. Advém, desse cenário, outra dependência, a do conhecimento e da elaboração própria das bases para a educação local.

Nesse itinerário de mais de dois séculos de regulamentação, normatização e diretrizes para o Ensino Médio e Profissional, articulo o meu papel enquanto artesão. Tenho com o texto, a pesquisa, os fatos históricos e os teóricos do MHD, naquilo que diz respeito às categorias de hegemonia e contradição, as reflexões sobre o objeto da pesquisa. Ao colocar luz sob os conflitos de classe e os interesses internacionais na área educacional, apresento a possibilidade de investigação para a confecção desta tese, cuja questão central remete às desigualdades sociais.

Dito isso, evidencio o momento que antecede a terceira LDB, instituída pela Lei n.º 9.394/1996, promulgada após o período ditatorial, que ficou conhecido como de redemocratização brasileira. Nessa conjuntura, que concerne à diminuição de força que pressiona o acesso ao Ensino Superior, há o programa de melhoria e expansão do ensino técnico. Trata-se de um momento de transição democrática, sob o Governo de José Sarney, marcado por grande turbulência, inflação de mais de três dígitos e descontrole aparente da economia brasileira. Nesse cenário, em 1990, Fernando Collor – o caçador de marajás, como se autodenominava –, assumiu a Presidência da República do Brasil, disseminando um discurso de ineficiência do Estado, de péssima qualidade do produto nacional e de valorização da mercadoria e da cultura externa e prometendo inserir o país na agenda da economia mundial. Entretanto, tal promessa foi um engodo, e, como consequência, houve a privatização de empresas públicas e a perseguição aos servidores destas por meio de um recurso chamado de “disponibilidade em serviço”, que permitia que um servidor legitimamente concursado que contestasse a ordem vigente fosse afastado do serviço público sob o pretexto de excesso de trabalhadores na máquina estatal.

Essa foi a herança do Governo Collor, que, após uma época sombria, é deposto por um processo de *impeachment* e cede espaço para que Itamar Franco assumira a Presidência da República. No que se refere à Educação Profissional, o Governo de Itamar Franco promulgou a Lei n.º 8.948, que transformou as escolas técnicas em centros federais de educação tecnológicas. (BRASIL, 1994).

3.3 Sucateamento da Educação Profissional

Após o Governo de Itamar Franco, foi eleito o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, conhecido, entre outras coisas, por dizer: “esqueçam o que escrevi”. Durante o período do seu primeiro mandato, o fato nacional mais relevante foi a instalação da Assembleia Nacional Constituinte. No que concerne ao Ensino Médio Integrada à EPT, o Governo de Fernando Henrique Cardoso escreve um capítulo difícil, instaurando um tempo de descrédito dessa modalidade, associado ao sucateamento das instituições de ensino. As posições relativas ao Ensino Profissional desse período, de início, evidenciavam a identificação com o modelo hegemônico mundial. Em tese, os estudantes, filhos do proletariado, deveriam ter formação voltada prioritariamente para o domínio dos avanços tecnológicos globais, e as escolas, sem os aparelhos técnicos adequados, não podiam cumprir esse desejo. Segundo Ramos (2014, p. 52), o plano educacional fora gestado da seguinte forma:

Esta ideia, dentre outras, estaria consolidada e justificada no documento educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para ação do governo), apresentado ao MEC em 1992, elaborado pelo Instituto Hebert Levy, com apoio da Fundação Bradesco, sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e de Cláudio de Moura Castro, respectivamente intelectuais do Banco Mundial (Washington) e da OIT (Genebra).

Decorrente dessa visão educacional, destaco a composição da rede de apoio ao Preal: Cláudio de Moura Castro, Fundação Bradesco, BM e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Dessa forma, ficou caracterizado o ordenamento educacional com os princípios e objetivos do império. As organizações internacionais e nacionais atuaram com o fito de determinar o papel desempenhado pelo Brasil no que diz respeito à educação e à força de trabalho, com base na ideia de um país neoliberal. Assim, sedimentadas por meio da eleição presidencial e de um parlamento brasileiro alinhado com o império, as políticas internacionais para a área foram implementadas.

Nesse sentido, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, há o alinhamento com os objetivos dos bancos internacionais, que financiam o Estado brasileiro, instaurando o que Ciavatta e Ramos (2012) denominam “a era das diretrizes” para a educação brasileira. Nessa era, é admissível afirmar a submissão da nação às políticas educacionais internacionais, servilismo típico de um país que pratica o modelo de capitalismo dependente. Acerca desse servilismo do Brasil e de outros países subdesenvolvidos, especialmente dos latino-americanos e caribenhos,

Identifica-se, por exemplo, no relatório da UNESCO [...], como o desenvolvimento do “aprender a conhecer” – um dos “quatro pilares da educação” – é defendido por intermédio da “sinergia entre as disciplinas”. Esse mesmo relatório também defende que as competências sejam a concepção central na prática educativa das escolas de ensino médio e profissionalizantes, propondo sua ampliação a todas as crianças. Em alguns documentos de agências como o BID [...] efetivamente há recomendações para o investimento em propostas integradas de currículo. Em ambos os casos, as justificativas apresentadas para a defesa desse discurso de integração curricular situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado. Esses e outros aspectos evidenciam a formação de redes sociais e políticas que disseminam interpretações da conjuntura social, assim como divulgam modelos de solução para os diferentes problemas diagnosticados, capazes de orientar as políticas educacionais dos Estados nacionais. (LOPES, 2008, p. 21-23).

A autora procura, assim, retratar esses aspectos no mundo globalizado. Posteriormente, demonstra como isso é traduzido com a participação efetiva no Brasil:

No caso brasileiro, as relações com as agências de fomento, como o BID, e o Banco Mundial, desenvolveram-se de forma bastante estreita na vigência dos dois mandatos

Concomitantemente às pautas educacionais, o Congresso Nacional, no mesmo período, instalou a Assembleia Nacional Constituinte, que foi promulgada em 1988. Instaure-se, assim, uma dinâmica neoliberal no Brasil, que tem seu princípio no Governo Collor, “arrefece-se” no Governo Itamar Franco e toma pulso no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Quanto ao panorama mundial, a região da América Latina e do Caribe confrontava-se com o Consenso de Washington, que objetivava construir recomendações para ampliar as ações desenvolvimentistas e econômicas de cunho neoliberal na região. Em outras palavras, a região e o Brasil estavam fazendo justamente o preconizado pelo poder hegemônico, que, mediante o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), impunha a cartilha do neoliberalismo como condição inegociável para a concessão de novos empréstimos e cooperação econômica.

Paralelamente a esses acontecimentos, Ronald Reagan (1981 a 1989) assume a Presidência dos Estados Unidos, e Margaret Thatcher (1979 a 1990) assume o cargo de Primeira-Ministra na Inglaterra. A convergência desses dois governos de 1981 a 1989 é caracterizada pela implementação das ideias neoliberais em todos os âmbitos da vida social, com ênfase no que diz respeito à participação do Estado como gestor e investidor de políticas sociais.

Diante das menções ao neoliberalismo, é relevante dedicar entendimento sobre esse marco político, social e econômico e expor a forma como percebeu sua execução na América Latina e no Caribe por parte de agências internacionais de modo geral, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal)²⁹, uma agência multinacional, gestada no âmbito da ONU, e possuidora de um *modus operandi* similar ao do Prelac.

Essa perspectiva relacionada ao neoliberalismo é esclarecida por Ball, Fischman e Gvirtz (2003, p. 3):

Whereas classical liberalism represents a negative conception of state power in that the individual was to be taken as an object to be freed from the interventions of the state, neo-liberalism has come to represent a positive conception of the state's role in creating the appropriate market by providing the conditions, laws and institutions necessary for its operation; although for many developing societies these conditions for the market are dictated by international lenders and multi-lateral agencies. In classical liberalism, the individual is characterized as having an autonomous human nature and can practice freedom. In neo-liberalism the state seeks to create an

²⁹ A Cepal foi estabelecida pela Resolução n.º 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a Resolução n.º 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A Cepal é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe com o objetivo de promover o desenvolvimento social. (CEPAL, 2019).

individual who is an enterprising and competitive entrepreneur. In the classical model the theoretical aim of the state was to limit and minimize its role based on postulates which included universal egoism (the self-interested individual); invisible hand theory which dictated that the interests of the individual were also the interests of the society as a whole; and the political maxim of *laissez-faire*. In the shift from classical liberalism to neo-liberalism, then, there is an important element added, for such a shift involves a change in subject position from “homo economicus,” who naturally behaves out of self-interest and is relatively detached from the state, to “manipulatable man” who is created by the state and who is continually encouraged to be “perpetually responsive.” It is not that the conception of the self-interested subject is replaced or done away with by the new ideals of “neo-liberalism” but that in an age of universal welfare, the perceived possibilities of slothful dependence create necessities for new forms of vigilance, surveillance, performance appraisal and of forms of control generally. In this model the state has taken it upon itself to keep us all up to the mark. The state will see to it that each one makes a “continual enterprise of our selves” [...] what seems to be a process of “governing without governing”³⁰.

Assim, o que se denota é um conceito de neoliberalismo para além de uma política econômica ou de um modelo de gestão que se contrapõe ao Estado do bem-estar social. Há, para além dessas questões, valores culturais e organizacionais na vida cotidiana do cidadão que o neoliberalismo, vestido de “nova forma de vida”, estabelece para as relações entre o público e o privado, instaurando uma fusão que os tornam indistintos, visto que ambos atuam para fortalecer e ampliar a força do Estado.

Em “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”, Gentili (1996) destaca as categorias de hegemonia e contradição para compreender e interpretar o neoliberalismo e sua aplicação pela sociedade dominante. Tais contribuições são importantes para contestar a ideia hegemônica, produzida por intelectuais orgânicos como Friedrich A. Hayek, autor de “O caminho da servidão”, e Milton Friedman, autor de “Liberdade de escolher”. Nesse sentido, tal como defende Gentili (1996, p. 2),

³⁰ “Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado na medida em que o indivíduo deveria ser tomado como um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo passou a representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado, fornecendo as condições, leis e instituições necessárias para o seu funcionamento; embora para muitas sociedades em desenvolvimento essas condições para o mercado sejam ditadas por credores internacionais e agências multilaterais. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e pode praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar seu papel com base em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo autointeressado); teoria da mão invisível que ditava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na mudança do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento importante acrescentado, pois tal mudança envolve uma alteração na posição do sujeito do ‘homo economicus’, que naturalmente se comporta por interesse próprio e é relativamente distante do Estado, ao ‘homem manipulável’, que é criado pelo Estado e que é continuamente encorajado a ser ‘perpetuamente responsivo’. Não é que a concepção do sujeito autointeressado seja substituída ou eliminada pelos novos ideais de ‘neoliberalismo’, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades percebidas de dependência preguiçosa criam necessidades para novas formas de vigilância, avaliação de desempenho e controle em geral. Nesse modelo, o Estado assumiu a responsabilidade de nos manter a par da marca. O Estado fará com que cada um faça um ‘empreendimento contínuo de si mesmo’ [...] o que parece ser um processo de ‘governar sem governar’”. (tradução nossa).

Explicar o êxito do neoliberalismo (é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus *intelectuais orgânicos*). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência. (grifo do autor).

Com essas estratégias, os governos de tendências neoliberais mais que transformam a realidade da vida em sociedade em seus aspectos econômicos, culturais, jurídicos e políticos, os quais refletem também nos sistemas educacionais como uma verdade absoluta e solução para os graves problemas econômicos enfrentados e contraditoriamente ocasionados pelas cíclicas crises do sistema capitalista. (GENTILI, 1996). Essa postura neoliberal toma expansão durante os Governos de Thatcher e Reagan, afetando diretamente o Brasil, que, governado por Fernando Henrique Cardoso, trata de adotar essas recomendações, gerando efeitos sentidos ainda na atualidade, especialmente no que se refere à privatização do Estado brasileiro.

No cenário mundial que se desenhava na década de 1980 e anterior, havia uma postura mercantil da educação com fundamentos neoliberais descritos. Com base nos princípios e conceitos de *accountability*³¹, a escola e a educação passaram a ser regidas pelos ditames da eficácia, eficiência, gestão de recursos e livre escolha de estabelecimentos de ensino, tudo com vistas à diminuição dos custos do Estado e à abertura mercantil para uma educação mercadológica.

Assim, na obra “A escola não é uma empresa”, Laval (2004, p. 91-92) denuncia:

Um dos fatores que contribuíram para naturalizar a ideia de que a educação poderia ser objeto de escolha em um mercado livre foi, evidentemente o sucesso político do neoliberalismo nos anos 1980. A ideologia do livre mercado encontrou nos Estados Unidos e Inglaterra seu terreno clássico de aplicação antes de se difundir universalmente. Ronald Reagan em seu programa eleitoral de 1980, prometia desregulamentação da educação pública, a eliminação do departamento federal de educação e a supressão do transporte escolar público. As escolas deviam se transformar em empresas com fim lucrativo na medida em que a eficiência do mercado seria presumidamente capaz de melhorar o acesso à educação e à qualidade

³¹ Prestação de contas.

de ensino, desembaraçando-o dos regulamentos burocráticos e dos sindicatos. Esse desengajamento do país ampliava o papel das autoridades locais diminuindo, ao mesmo tempo, os créditos alocados aos programas em favor dos pobres e das minorias. Abria às famílias maiores possibilidades de escolha para favorecer a competição entre os estabelecimentos. Esta escolha supostamente elevaria a qualidade das escolas e favoreceria o financiamento das escolas privadas que deviam se beneficiar da ajuda do Estado, da mesma maneira que as escolas públicas. Em 1983, ele propunha uma legislação instaurando um sistema de bônus e de créditos, os vouchers, permitindo aos alunos desfavorecidos se inscreverem em sua escolha, inspirado nas posições do economista liberal Milton Friedman.

Evidentemente, as ações neoliberais foram e vão sendo implantadas nos sistemas educacionais. O conhecimento, tratado como o mais poderoso dos bens que um povo, uma nação e uma região podem possuir, é devidamente mercantilizado e atrelado à lógica de mercado, não só adotada pelos países hegemônicos, mas também ampliada para os periféricos como efeito cascata de um dominó mercantilista.

Para assim fixar e dar continuidade à dependência do capital externo, que aqui já foi discutido, também se fez e faz necessário o domínio cultural dos povos, atingindo seus hábitos e costumes de forma que as ideias dominantes possam planificadas e multiplicadas por meios midiáticos e tecnológicos. Nesse sentido, é relevante, ainda, reportar aos fundamentos teóricos que sustentam as ideias hegemônicas, ou seja, aos esforços teóricos dos intelectuais neoliberais, com destaque a Milton Friedman, economista e expoente da escola de Chicago. Sobre Friedman, apresento a contribuição de Gentili (1996, p. 17):

Seu livro *Free to Choose* [Liberdade de Escolher], publicado no início dos anos oitenta, tinha vendido rapidamente, nos Estados Unidos, mais de 400.000 exemplares em sua edição de luxo e várias centenas de milhares em sua edição popular. O principal expoente da Escola de Chicago se perguntava sobre as razões do incrível êxito este volume, sobretudo se comparado à “tímida” recepção que havia tido *Capitalism and Freedom* [Capitalismo e Liberdade], seu antecedente mais direto, embora publicado vinte anos antes. Por que *Liberdade de Escolher* tinha vendido em apenas poucas semanas o que *Capitalismo e Liberdade* venderam durante vinte longos anos? Como explicar semelhante fato, se os dois livros abordavam a mesma problemática e defendiam as mesmas idéias? O espetacular impacto de *Free to Choose*, segundo o próprio Friedman, não podia ser exclusivamente atribuído à difusão alcançada pela série televisiva de mesmo nome que acompanhou o lançamento do livro e que o teve como protagonista. Antes disso, existia uma mudança mais profunda: a opinião pública havia mudado, as pessoas estavam mais receptivas à prédica insistente dos defensores do livre-mercado; as pessoas, agora estavam alertas para se defenderem da voracidade de um Estado disposto a monopolizar tudo, inclusive o bem mais apreciado pelo ser humano a liberdade individual. Em seu prefácio, de 1982 à nova edição de *Capitalism and Freedom*, Milton Friedman reconhecia satisfeito: “as idéias expostas e nos dois livros ainda se acham muito distantes da corrente intelectual predominante, mas agora, pelo menos, respeitadas pela comunidade intelectual e parece que se tornaram quase comuns entre o grande público” (1985, Margaret Thatcher já era Primeira-Ministra da Inglaterra e Ronald Reagan, Presidente dos Estados Unidos). Helmut Kohl acabara de ganhar as eleições na Alemanha [...] o neoliberalismo se transformava em uma verdadeira alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista.

Portanto, tanto lá quanto cá, triunfam as ideias do intelectual de direita, que, a serviço e sob o financiamento do neoliberalismo, teoriza, materializa e divulga as ideias dessa corrente política da sociedade hegemônica sob o pretexto de que a crise ora vivenciada pelo capital (como se ela não fosse cíclica) se justificava pela participação do Estado na economia e pela falta de liberdade de escolha por parte da sociedade para seguir caminhos que levam ao livre mercado. Porém, mais que ideias econômicas, são difundidas e massificadas outras formas culturais de relacionar o Estado com as dificuldades momentâneas, que envolvem o conjunto da população de nações influentes no globo. E, assim, nesse viés de dependência econômica, reproduz-se aqui aquilo que as nações do hemisfério norte determinam ou, como eles gostam de dizer, “norteiam”.

3.4 Educação Profissional e o Cenário que Antecede a Atualidade

O cenário temporal, político e econômico anteriormente descrito é o que gesta a terceira LDB, instaurada pela Lei n.º 9.394/1996, oito anos após a promulgação da Constituição Federal. (BRASIL, 1996). Nesse cenário, em que, conforme Ciavatta e Ramos (2012), atuavam também a Cepal e, particularmente em relação à Educação Profissional, a OIT, em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (Cinterfor), o Governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, apoiado pelo Congresso de mesma matiz política, aprova essa LDB de cunho neoliberal e que não atende aos anseios das lutas populares e dos setores educacionais (estudantes, professores e trabalhadores da educação). Para expressar o que ocorre nesse momento histórico da educação brasileira, Ciavatta e Ramos (2012, p. 19) registram que,

Assim, a incorporação do tema currículo pela área Trabalho e Educação coincide com o movimento de regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais na forma das DCN. Este, por sua vez, caracterizou o processo de reformas na educação brasileira convergente com o mesmo movimento internacional, evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea. As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no parecer.

Nesse sentido, é possível identificar a postura de servidão do Governo e do Congresso brasileiro ao aceitarem renunciar a sua soberania em favor de uma acomodação às políticas

educacionais emanadas dos organismos internacionais. Essa posição dependente é evidenciada nas análises de Lopes (2008, p. 28):

As definições globais são incorporadas nos contextos locais, por meio de traduções e ressignificações de discursos diversos. Tais discursos partem da academia e das agências de fomento e de orientação internacional de políticas globais. Mas também partem de propostas e práticas curriculares de outros países com os quais se estabelecem projetos de cooperação econômica e/ou cultural, bem como dos campos simbólico e de produção de uma maneira mais ampla.

Para reforçar as observações de Lopes (2008), faço menção aos fatos que ocorrem nesse período na região latino-americana e caribenha. Refiro-me aos acordos que envolvem a criação da Área de Livre-Comércio das Américas (Alca). Sobre isso, Uczak (2014, p. 88-89) afirma que,

Em relação ao livre comércio, principal objetivo do ex-presidente Clinton naquele momento, a cúpula consagrou o início das negociações para a criação da ALCA. Um dos capítulos da ALCA disciplina o setor de serviços na mesma perspectiva do GATS³², ou seja, de conceber os serviços sociais como serviços comercializáveis. A educação, claro, é um deles, e a partir da ALCA poder-se-ia abrir um grande mercado de serviços educacionais. Tanto a criação da ALCA como o tratamento dos serviços sociais como serviços comercializáveis não foram questões consensuais entre os países participantes da cúpula; pelo contrário, foram questões polêmicas, em que alguns países defenderam posições diferenciadas, em especial os governos de esquerda, mas mesmo assim a primeira etapa de negociação da ALCA foi assinada.

Ademais, há outro fato histórico importante que corrobora a ideia de desmonte da etapa do Ensino Médio integrado à modalidade de EPT: o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997), expedido durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, o Ensino Médio integrado é suprimido, e passa a ser reforçada uma formação dual, que desconsidera o processo de educação integral e emancipatória do sujeito. A educação profissional é tratada como a formação instrumental do trabalhador, desconsiderando por completo os princípios da omnilateralidade e da formação técnica associada à formação humana.

Em 2004, já no Governo Lula, o Decreto n.º 2.208/97 é revogado por meio do Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que “Regulamenta o § 2º do art.º 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”. Nesse sentido, é incluído novamente, na pauta da educação brasileira, o Ensino Médio integrado.

³² General Agreement on Tariffs and Trade (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio).

Evidente que há também avanços na terceira LDB, que passa a mencionar a educação infantil com creches e pré-escolas e a formação dos profissionais de educação. Passo importante foi o MEC criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996), que, em 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (INEP, 2007)³³.

Após o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que caracterizo como de desmonte por inanição, levando quase ao extermínio da modalidade de EPT, passa-se a respirar um momento de investimento e ampliação da rede de escolas técnicas federais, o que ocorre concomitantemente à criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008, por meio da Lei n.º 11.892. (BRASIL, 2008b). Em 2017, existiam 38 Institutos Federais, dois Cefets, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais que integravam a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). (BRASIL, 2017d).

Outros fatores importantes à história da educação brasileira são a promulgação, em 2004, do Decreto n.º 5.154, que versa sobre a integração da etapa do Ensino Médio Integrado à EPT, a criação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a sanção, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), visando à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática na educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos/as profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

No que tange à EPT, é importante destacar, entre as 20 metas do PNE, três delas: meta 6, que trata da educação em tempo integral, o que possibilita ampliar o atendimento aos alunos da educação básica; meta 10, que visa à oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, no

³³ O Decreto n.º 10.656/2021 regulamenta a Lei n.º 14.113/2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e lhe dá outras atribuições. (BRASIL, 2021).

Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional; e meta 11, que objetiva triplicar as matrículas da EPT de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Tais metas dialogam diretamente com o objeto desta tese, além de explicar o expressivo número de 584.564 matrículas no ensino em 2018, já demonstradas no Gráfico 1.

Em 2017, tramita a aprovação no MEC da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95 coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. (BRASIL, 2017a).

Os últimos documentos referentes à educação brasileira também são balizados pelos organismos internacionais, principalmente pela OCDE, fundada em 1961, com sede na França. Em sua página, a OCDE (2020) descreve-se da seguinte forma:

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is an international organization that works to build better policies for better lives. Our goal is to shape policies that foster prosperity, equality, opportunity and well-being for all. We draw on almost 60 years of experience and insights to better prepare the world of tomorrow. Together with governments, policy makers and citizens, we work on establishing evidence-based international standards and finding solutions to a range of social, economic and environmental challenges. From improving economic performance and creating jobs to fostering strong education and fighting international tax evasion, we provide a unique forum and knowledge hub for data and analysis, exchange of experiences, best-practice sharing, and advice on public policies and international standard-setting³⁴.

A OCDE é considerada o ministro mundial da educação com seus 37 países-membros, dos quais três – Chile, Colômbia e México – são da região da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, Antunes (2017), por intermédio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), instiga e provoca ao indagar: a quem interessa a BNCC? Ao que ela mesma

³⁴ “A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que trabalha para construir políticas melhores para vidas melhores. Nosso objetivo é moldar políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. Contamos com quase 60 anos de experiência e percepções para preparar melhor o mundo de amanhã. Juntamente com governos, formuladores de políticas e cidadãos, trabalhamos no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Desde a melhoria do desempenho econômico e a criação de empregos até a promoção de uma educação sólida e combate à evasão fiscal internacional, oferecemos um fórum único e um centro de conhecimento para dados e análises, troca de experiências, compartilhamento de melhores práticas e consultoria sobre políticas públicas e estabelecimento de padrões internacionais”. (tradução nossa).

responde: “Especialistas em educação apontam que a terceira versão do documento aprofunda a sintonia entre a Base Nacional Comum Curricular e as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que prestam serviços para a educação pública”. (ANTUNES, 2017).

Visto isso, pode-se entender que o sistema educacional brasileiro, via de regra, esteve em sintonia com as diretrizes emanadas de organismos internacionais, independentemente da sigla partidária do mandatário do país. Diante disso, mais intrigante é responder: a quem interessa o fracasso do sistema educacional público brasileiro, que caminha a reboque de recomendações de políticas públicas emanadas da Unesco, da OCDE, do BM, da Cepal e do Prelac? Assim, com vistas a responder tal pergunta, retomo nos capítulos seguintes as análises educacionais acerca do Ensino Médio Integrado à EPT, sem, contudo, perder o contexto global e tendo sempre em consideração o que os organismos internacionais desenham, projetam e recomendam para esse nível de educação dos trabalhadores da região latino-americana e caribenha.

Isso posto, afirmo que a história da Educação Profissional no Brasil, desde os idos de 1809, com o Decreto de D. João VI, até o atual momento, traz em seu bojo rupturas, contradições e acúmulos proporcionados pelos acontecimentos locais, regionais e mundiais. Pode-se observar a intenção, por parte da classe dominante, de reificar o apassivamento da classe trabalhadora e dos seus filhos mediante uma concepção utilitarista de educação.

Os Estados-Nações que optam por uma acomodação livre do capital e pela aquisição de tecnologia estrangeiras, que é a opção pelo capitalismo dependente, ficam à mercê também da ingerência do império, aqui já identificado, na educação local. A esse respeito, ressalto que é possível observar atualmente – no contexto de pandemia – uma tendência de crescimento do ensino remoto ou a distância. Não por acaso que o domínio de *softwares*, plataformas digitais e *streamings* provém do exterior, a exemplo das marcas Google, fundada por Larry Page e Sergey Brin; Microsoft, pertencente ao bilionário Bill Gates; e Apple, criada por Stevie Jobs. A atual tendência na educação remota já foi devidamente comercializada, e seus proprietários transitam sobre grandes lucros materiais. Contudo, é preciso ressaltar como, ao mesmo tempo, o acesso a essa tecnologia é restrito e expõe as injustas distribuições de riquezas, quer sejam materiais ou imateriais.

Diante do exposto com referência às ações governamentais ou privadas, pode-se dizer que o ensino profissionalizante de nível médio no país ainda carece de uma identidade que o reconheça como efetiva modalidade educacional, desvinculada de sua origem de educação para “os pobres e desvalidos da sorte”. É fato que transformações importantes aconteceram no início do século e que estas configuram um percurso de visão não só economicista, mas também

humanista e dialógica, como pode ser percebido por meio do *modus operandi* dos Institutos Federais de Educação, que se encontram em funcionamento em todas as regiões do país apesar do contexto pandêmico.

É lugar comum falar da importância dessa modalidade de ensino dentro do sistema educacional. Entretanto, não é demais ressaltar que a formação profissional integral, entre o técnico e o propedêutico, já diziam Gramsci (2001) e Marx (2013), constitui parte da munição para a classe trabalhadora fazer as transformações sociais que permitem alvissareiramente pensar em igualdade educacional, em uma região do planeta castigada pelas mazelas do neoliberalismo.

Dito isso, durante este capítulo, tive a intenção de caminhar pela estrada construída pela Educação Profissional no Brasil, considerando os elementos históricos local, regional e global. A finalidade da abordagem em três espaços foi a de ser fiel ao MHD, que prevê as categorias de análise de historicidade e hegemonia.

Assim, na Figura 7, apresento um grafo confeccionado mediante o algoritmo Fruchterman Reingold, que, entre nós e arestas, possui 461 conexões que destacam as interações deste capítulo e visam, por meio da ferramenta de ARS, demonstrar os fios, as redes e as teias que envolvem o Ensino Médio Integrado à EPT. Efetivamente, não se trata apenas de uma exposição dos fatos aqui relatados, mas de reforçar que a concepção *stricto sensu* de neoliberalismo e de educação está presente no Prelac. Na centralidade do grafo, encontram-se em destaque o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional, permeados pelo histórico de normas, decretos e leis e de momentos vividos no Brasil, na América Latina e no mundo, evidenciando, mais uma vez, que as redes configuram elementos importantes para a apropriação dos fenômenos educacionais.

Outrossim, no que concerne ao conteúdo do grafo, é possível notar a presença de elementos identificados como periféricos à rede. Justamente por não ser uma rede hierárquica e por ser bem distribuída, não sobrecarrega um ou outro nó. Essa é característica própria da heterarquia, cuja distribuição de atributos, funções e metas não se concentra em apenas poucos indivíduos ou organizações.

Quanto ao alcance das recomendações, o documento explicita que:

1. La presente Recomendación se aplica a todas las modalidades y todos los aspectos de la educación que tengan carácter técnico y profesional y que se dispensen en establecimientos de enseñanza o dependientes de ellos a cargo de las autoridades públicas, el sector privado o mediante otras formas de enseñanza estructurada, fomal o no fomal, con la finalidad de garantizar que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a las posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. A efectos de la presente Recomendación se emplea la expresión “enseñanza técnica y profesional” para abarcar todos los aspectos del proceso educativo que, además de una enseñanza general, entrañan el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social. Se entiende además que la enseñanza técnica y profesional es: 1. a) parte integrante de la educación general; 2. b) un medio de acceso a sectores profesionales y de participación efectiva en el mundo del trabajo; 3. c) un aspecto de la educación a lo largo de toda la vida y una preparación para ser un ciudadano responsable; 4. d) un instrumento para promover un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente; 5. e) un método para facilitar la reducción de la pobreza.
3. Por formar parte del proceso educativo global y ser un derecho, según se estipula en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la enseñanza técnica y profesional está incluida en el término “enseñanza” tal como queda definido en la Convención y la Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobadas por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su 11ª reunión (1960) y la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional aprobada por la Conferencia General en su 25ª reunión (1989). Por consiguiente, las cláusulas y disposiciones de dichos documentos se aplican a ella.
4. La presente recomendación debe entenderse como una exposición de principios, metas y orientaciones de carácter general que cada país aplicará individualmente en función de sus necesidades socioeconómicas y de los recursos disponibles, en un mundo en evolución, con miras, además, a mejorar la situación de la enseñanza técnica y profesional. La aplicación de las disposiciones y el calendario con arreglo al cual tendrá lugar dependerán de las condiciones específicas y de las disposiciones constitucionales de cada país. (UNESCO, 2003, p. 7-8).³⁶

³⁶ “1. Esta Recomendação se aplica a todas as modalidades e todos os aspectos da educação de natureza técnica e profissional e que sejam dispensados em estabelecimentos de ensino ou deles dependentes sob a responsabilidade de poderes públicos, do setor privado ou de outras modalidades de ensino estruturado, fomal ou não fomal, a fim de garantir que todos os membros da comunidade tenham acesso às possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. 2. Para efeitos da presente Recomendação, a expressão “ensino técnico e profissional” abrange todos os aspectos do processo educativo que, para além da formação geral, envolvam o estudo das tecnologias e ciências afins e a aquisição de conhecimentos práticos, atitudes, compreensão e conhecimentos teóricos sobre ocupações em diversos setores da vida econômica e social. Entende-se ainda que a educação técnica e profissional é: 1. a) uma parte integrante da educação geral; 2. b) um meio de acesso aos setores profissionais e de participação eficaz no mundo do trabalho; 3. c) um aspecto da educação ao longo da vida e preparação para ser um cidadão responsável; 4. d) um instrumento de promoção do desenvolvimento sustentável e ambientalmente correto; 5. e) um método para facilitar a redução da pobreza. 3. Sendo parte do processo educacional global e sendo um direito, conforme estipulado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação técnica e profissional está incluída no termo “educação” conforme definido na Convenção e na Recomendação sobre Combate à Discriminação na Esfera de Ensino, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura em sua 11ª sessão (1960), e na Convenção sobre Ensino Técnico e Profissional aprovada pela Conferência Geral em sua 25ª sessão (1989). Consequentemente, as cláusulas e disposições desses documentos se aplicam a ela. 4. Esta recomendação deve ser entendida como uma exposição de princípios gerais, dos objetivos e das diretrizes que cada país aplicará individualmente com base em suas necessidades socioeconômicas e nos recursos disponíveis, em um mundo em mudança, com vistas, ainda, a melhorar a situação

Atuando em bloco composto de países-membros da ONU, a Unesco, em conjunto com outros organismos internacionais, como, por exemplo, o BM, a OIT e a Orealc, fornece a régua e o compasso para que os Estados-Nações, principalmente os periféricos, tracem as políticas educacionais que serão “consensuadas”. Assim, as propostas repetem-se em outros programas similares de níveis regional e local. A esse respeito, faço as devidas considerações no capítulo seguinte, ao analisar documentos que se relacionam com as recomendações do Prelac, especialmente o que criou o Projeto, em reunião de governantes latino-americanos e caribenhos, em Cuba, Havana, no ano de 2002.

Nesse sentido, é possível observar que a Educação Profissional trilhou e esteve *pari passu* com o projeto de construção de um país e de uma região sob a égide do capitalismo dependente regido por organizações internacionais. Dessa forma, usou estratégias de atuação que privilegiavam as ações governamentais e pouco ou nada pensou na formação integral do sujeito trabalhador, visto que as ações pedagógicas raramente são realçadas nas três LDBs.

Do local destinado a atender aos desvalidos da sorte, como trata o Decreto presidencial de Nilo Peçanha, à criação dos Institutos Federais de Educação, o lócus de formação do estudante trabalhador ainda carece de uma identidade própria. É necessário, portanto, articulação entre o trabalho e a formação humana do proletariado brasileiro, em uma perspectiva omnilateral.

Entretanto, como já dizia sabiamente o poeta Thiago de Melo (2021):

Não tenho caminho novo/ o que tenho de novo é o jeito de caminhar./ Mas com a dor dos deserdados/ e o sonho escuro da criança que dorme com fome/ aprendi que o mundo não é só meu./ Mas sobretudo aprendi/ que na verdade o que importa/ antes que a vida apodreça/ é trabalhar na mudança do que é preciso mudar/ cada um na sua vez/ cada qual no seu lugar.

E, assim, com um sopro de esperança, agarrado à utopia que permite sonhar e lutar por uma modalidade de EPT, vou também construindo e relatando este novo jeito de caminhar por uma longa estrada que conduz ao meu objeto de pesquisa: o Prelac como política educacional internacional emanada de organismos internacionais.

de educação técnica e profissional. A aplicação das disposições e o calendário de realização dependerão das condições e disposições constitucionais específicas de cada país”. (tradução nossa).

4 PROJETOS/PROGRAMAS EDUCACIONAIS RECOMENDADOS POR ORGANISMOS INTERNACIONAIS

As capacidades de memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou defomar acontecimentos. (CELLARD, 2012, p. 295).

Neste capítulo, mapeio projetos/programas educacionais recomendados por organismos internacionais para a educação latino-americana, caribenha e brasileira. Tenho a intenção de centrar a análise proposta no documento de constituição do Prelac, uma vez que, “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2012, p. 295), fonte essa que foi adquirida na biblioteca da Unesco.

Ao localizar geograficamente o contexto do documento primeiro do Prelac, amplio inicialmente as análises para todo o período do Projeto Regional, que acontece paralelamente aos anos de Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil e de um movimento progressista na América Latina com os Governos Kirchner na Argentina, Evo Morales na Bolívia e José Pepe Mujica no Uruguai.

Outrossim, os elementos históricos constitutivos dessa análise advêm de construções sociais complexas, efêmeras e voláteis, que são observáveis mediante o pensamento sistêmico (CAPRA, 1997) e a teoria de complexidade. (MORIN, 2005). Acerca desses elementos, mais especificamente dos referentes ao último quarto do século XX, Capra (1997, p. 19) menciona a existência de uma crise mundial:

As últimas duas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça da extinção da raça humana e de toda a vida do planeta.

A autor do excerto refere-se à crise atômica que vivia a humanidade devido à corrida por armas nucleares, mas pode ser atualizado também para referenciar a pandemia causada pelo COVID-19, que leva a humanidade a considerar aspectos nocivos e complexos de nossas vidas que não podem ser enfrentados sem pensar o viés sistêmico da situação que hoje atravessa o planeta. O estudo dos objetos científicos, dos fenômenos e da causalidade das estruturas totais ou parciais passa, assim, pelo pensamento complexo. (MORIN, 2005).

Nesse sentido, dialogo com o documento de constituição do projeto, objeto desta pesquisa, que se insere nesse cenário de interrupções, fragmentação, rompimentos e avanços próprio de sistemas abertos (MORIN, 2005), fluidos e maleáveis. Igualmente, porém, as análises em documentos advindos de outros contextos, que dialogam com a temática, são necessárias por aferir clareza e dialogar com o fenômeno investigado.

O documento principal em questão trata da Primeira Reunião Intergovernamental do Prelac, ocorrida entre 14 e 16 de novembro de 2002, em Havana, Cuba, cuja secretaria ficou a cargo da Orealc. Portanto, aqui temos o autor protagonista do documento, que, não por acaso, está sediado no Chile, país que se configura como o laboratório dos experimentos das políticas neoliberais no que concerne tanto à economia quanto à educação.

Dessarte, no Chile, em relação à adoção das políticas neoliberais, cabe observar o sucateamento das instituições públicas e a transferência de responsabilidade pela educação do país para o ensino privado, devidamente financiado pelo povo chileno mediante os impostos. São estratégias de financiamento, esvaziamento e diminuição de poder do Estado-Nação advindas do pensamento teórico da escola de Chicago. Essas ideias neoliberais foram orientadas por um grupo de economistas chilenos, denominados de Chicago boys, durante a ditadura militar do general Augusto Pinochet, originando pesquisas e práticas políticas, econômicas e educacionais replicadas também em países fora da região. (ROJAS, 2014).

Quanto ao exame crítico, no que se refere ao contexto global sobre a educação, o documento do Prelac foi redigido no ano de 2002, logo após o Fórum Mundial de Educação, cuja centralidade consistiu na Educação Para Todos, em Dakar, Senegal, no ano de 2000. Naquela oportunidade, os Estados-Nação que compõem a ONU se comprometeram a seguir diretrizes educacionais determinadas pelo Fórum e voltadas a instaurar uma postura hegemônica que deveria envolver o globo, mas que, por motivos diversos, nem todos os países aceitaram cumprir posteriormente. (UNESCO, 2003).

Diante disso, reafirmo o caminho teórico que pauta esta tese, orientada na perspectiva das categorias do MHD e da crítica à sociedade neoliberal, conjugada com a teoria da complexidade e do pensamento sistêmico, para pensar essa sociedade de acúmulo de capital e concentração de riquezas materiais e bens de serviço, como é o caso da educação. Tais acúmulos ocorrem por meio da apropriação tanto de recursos naturais quanto de serviços e bens imateriais “comuns” a todos, configurando em realidade em que o Estado-Nação atua como apropriador dessas riquezas, taxando-as para posterior privatização.

Ademais, é preciso lembrar que pesquisas de viés marxista, conforme orienta Soares (2016, p. 15),

[...] defendem um compromisso político em nome da classe trabalhadora para a transformação do real, isso pode ser explicado com base em Masson (2013), pelo fato de que postura, método e práxis são dimensões de uma mesma realidade no materialismo histórico-dialético. Em oposição ao idealismo, o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels (1986) relaciona o surgimento da estrutura social, do Estado, das ideias e da linguagem ao trabalho, pois a vida determina a consciência, e não o contrário. Sob tal ótica, ficou claro, em nossa meta-análise, que, segundo uma perspectiva epistemológica marxista, é necessário compreender o papel do Estado moderno e suas transformações históricas, pois política pública é vista como a materialidade da intervenção do Estado.

Em acordo com o excerto, as políticas educacionais, via de regra, originam-se no Estado, ator que, na atualidade, está intimamente ligado aos interesses econômicos de grandes grupos empresariais. Nessa conjuntura, a disputa pelo poder é travada pelos trabalhadores justamente com o intuito de chegar ao governo e materializar as políticas públicas em prol da classe trabalhadora, assumindo a hegemonia enquanto classe dominante.

Contrariando um compromisso político de inclusão social, tendo em vista o seu modo de sondagem, a consulta aos países-membros da Unesco foi assim distribuída: 11 da África Subsaariana, 12 dos Estados Árabes, 14 da Ásia e do Pacífico, 19 da América Latina e do Caribe e 10 da Europa e da América do Norte. A Unesco dividiu-os em três categorias principais de países. Na primeira, estão agrupados os países-membros da OCDE e mais alguns que consideram a EPT uma questão que deve ser levada em consideração apenas pelos países em desenvolvimento, não sendo necessário, portanto, estar de acordo com os planos mundiais do Fórum de Dakar (acaba aqui a unidade da empresa multinacional, a Unesco, cujo *slogan* é Educação Para Todos). Na segunda categoria, estão os países que consideram a EPT em sua totalidade ou em parte, ponderando particularidades locais dos Estados-Nações. E, na terceira, constam os países que julgam necessárias as recomendações da EPT, mas que, devido às situações diversas de crises, são impedidos de adotar as recomendações, como informa a Unesco (2003) no documento resultante da 166ª reunião, realizada em 18 de fevereiro de 2003.

Cabe mencionar, ainda, que as diretrizes educacionais da EPT visam influenciar à educação de países periféricos pela força hegemônica e econômica do neoliberalismo mundial, a partir, por exemplo, do pressuposto da divisão social do trabalho, que não advoga uma educação igual e equânime, de uma escola única (GRAMSCI, 1978), aplicada ao conjunto de estudantes de determinada região, muito menos do globo. Essa afirmação se pauta nas tomadas de decisões de países que compõem o grupo da OCDE associados a outros países que desejam participar do seletivo grupo da Organização, que são, de modo geral, materialmente privilegiados. Para estes, a educação está intrinsecamente relacionada e subordinada à economia, de forma que os demais contextos educacionais, como didáticos, pedagógicos, sociais, democráticos,

interacionais, relacionais, inclusivos e equânimes, devem advir após análises econômicas ou como letras mortas em projetos mundiais, a exemplo da EPT.

Quanto ao aporte teórico para que o projeto da EPT seja aplicado, a Declaração de Dakar, que pode ser encontrada no site da Universidade de São Paulo (USP) (2000, p. 1), informa que o recurso alocado para a ação foi de U\$ 8 bilhões, recebidos pelos países periféricos como “perdão” da dívida externa:

Alcançar a Educação Para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de U\$ 8 bilhões por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações. (USP, 2000, p. 1).

Outrossim, incide na necessidade da discussão de cunho político-educacional a sugestão de que resoluções relativas às desigualdades tão alarmantes dentro da conjuntura global perpassem pela justa distribuição de recursos naturais e serviços, “comuns” a todos os cidadãos do mundo (DARDOT; LAVAL, 2017), da região e especificamente do país, e não necessariamente pelo perdão de dívidas ou por filantropias que, ao final, custarão muito caro. Nesse sentido, é preciso voltar-se à parte do globo denominada pela ONU de região latino-americana e caribenha, descrita pela ONU e por outros organismos internacionais, a exemplo da Cepal, como local de forte desigualdade, retratada pelo baixo índice de escolaridade, pela alta concentração de renda, por problemas crônicos de gestão pública e por frágeis democracias. Portanto, necessitar de aportes externos para desenvolver-se economicamente e, a partir disso, corrigir as suas mazelas pode ser uma falácia.

Nesse cenário, elaborou-se, entre outros projetos internacionais, o Prelac, que, coaduna com o Fórum de Dakar e que recorre ao Fórum de Jontier, na Tailândia, em 1990, e à Declaração Universal Americana dos Direitos Humanos de 1948. Há, assim, uma sequência temporal das intervenções na educação global com vistas à revelação ou mesmo à ocultação real dos fenômenos. Tendo isso em vista, cabe ressaltar que “[...] a análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global”. (CURY, 2002, p. 34).

Feitas essas considerações, passo a destacar o contexto histórico, do ano de 2002, no Brasil, quando o país, ainda recém-saído do período de ditadura militar (imposta por forças mundiais hegemônicas também a outros países latino-americanos e caribenhos), procura

firmar-se no cenário mundial como uma potência emergente. Tal momento foi antecedido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, que esteve no poder entre 1º de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2002 e pertencia ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB).

Após esse período, em 2002, é eleito para Presidente da República o metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva, que traz consigo o sopro de esperança ao combate das diversas desigualdades nacionais, entre outras agendas importantes, como o acesso da maioria da população às riquezas produzidas pelo país. Embora o discurso adotado seja de esquerda, as práticas continuam no campo neoliberal, mais afeitas às políticas de acomodação do grande capital, pois atitudes como taxaço de grandes fortunas e reforma política e agrária, que poderiam diminuir as desigualdades e aproximar o estado brasileiro de uma ação política na busca da equidade, não foram implementadas, possivelmente porque o governo petista tinha compromissos e interesses com a ordem hegemônica mundial (GRAMSCI, 1978), isto é, tinha limites de ação impostos pelos países hegemônicos ocidentais.

Nessa época, bancos e empreiteiras ganharam muito dinheiro e enriqueceram, como há muito vinha acontecendo neste país, de modo que a crise redistributiva da renda não foi atacada como deveria. Era também o momento de um Congresso, mais uma vez, extremamente corrupto, corruptor e conservador. Não obstante a esse quadro, algumas ações afirmativas, paliativas e de cunho populista foram adotadas, tais como o Bolsa Família para auxílio à renda daqueles que viviam abaixo da linha da pobreza, a criação de institutos federais de educação tecnológica, o aumento do acesso da classe trabalhadora às universidades e melhoria na renda da população.

As evidências que sustentam tais afirmações se pautam nas desigualdades sociais, econômicas e de acesso à riqueza produzida pela nação, que ainda hoje se fazem presentes, o que pode ser observado pelas análises de Vitelli, Fritsch e Silva (2019). O Estado-Nação protelou uma política de Estado com vistas a combater desigualdades, de forma que, como mencionado no terceiro capítulo, ao assumir o capitalismo dependente, exportador de matéria-prima para a indústria mundial e importador de tecnologias, fica à mercê das ondas que assolam as bolsas mundiais e que controlam os preços das matérias-primas.

Por tudo isso, na época aqui retratada, as grandes fortunas tornaram-se ainda maiores, favorecidas pelo momento de crescimento econômico local e mundial. Evidentemente, devido a esses fatos serem ainda recentes, a análise dos Governos do PT não termina aqui.

Em consonância com a opção teórico-metodológica adotada nesta investigação, conforme orienta Cellard (2012, p. 299),

O exame de contexto social global, no qual foi produzido um documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante. No último caso, contudo, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador.

Como visto, o que se apresenta, neste momento, são aproximações de uma realidade dada e vivida até o primeiro quinto do século XXI, em que o PT governou por 14 anos, até o golpe jurídico-parlamentar de 2016, que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Passados pouco mais de cinco anos, pode-se observar que os motivos do golpe foram, como de costume, ocultos sob outros argumentos, como a venda de riquezas nacionais com o leilão de uma das maiores descobertas de fonte de petróleo no Brasil, o pré-sal.

Além do contexto vivenciado pelo Brasil, saliento como ocorre a interferência da Unesco, assim descrita no documento da Primera Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educacion para América Latina y el Caribe, realizada em Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002:

En respuesta a la solicitud hecha por los ministros de Educación reunidos en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Cochabamba, Bolivia, entre días 5 y 7 de marzo de 2001, la UNESCO elaboró un Proyecto Regional de Educación con una perspectiva de quince años considerando tanto elementos fundamentales de la Declaración de Cochabamba, como las recomendaciones emanadas da dicha reunión³⁷. (UNESCO, 2002, p. 7).

Ao fazer destaque à citação anterior, enfatizo que, na redação do documento, denota-se a solicitação dos ministros da educação dos países envolvidos para que a Unesco elabore um projeto de âmbito regional, com duração de 15 anos. Cabe ressaltar que esse período previsto para as ações dos projetos elaborados por organismos internacionais, que representam o poder hegemônico do império, é maior que o de toda uma geração na contemporaneidade, devido à dinâmica dos fatos sociais.

Nesse sentido, mesmo não constituindo objeto da investigação, sinto a necessidade de esclarecer o que se configura como uma geração. Para Feixa e Leccardi (2010, p. 191),

Sociologicamente, portanto, as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas. Em outras palavras: não há

³⁷ “Em resposta à solicitação feita pelos ministros da Educação reunidos na VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, que teve lugar em Cochabamba, Bolívia, entre os dias 5 e 7 de março de 2001, a UNESCO elaborou um Projeto Regional de Educação com uma perspectiva de quinze anos considerando tanto elementos fundamentais da Declaração de Cochabamba quanto as recomendações emanadas da dita reunião”. (tradução livre).

padronização do tempo para medir ou prognosticar seu ritmo. Do ponto de vista sociológico, uma geração pode ter dez anos, ou como aconteceu nas sociedades pré-modernas, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades tradicionais, apresentar apenas uma geração sociológica. Elas cessam quando novos e grandes eventos históricos – ou, mais frequentemente, quando lentos e não catastróficos processos econômicos, políticos e de natureza cultural – tornam o sistema anterior e as experiências sociais a ela relacionadas sem significado.

Portanto, percebe-se aqui uma contradição: o documento determina como sendo de 15 anos o período de ação do projeto, mas entende que há mudança relevante nos fatos a cada cinco anos, conforme evidencia o excerto a seguir:

En la actualidad resulta difícil discernir sobre el sentido de la educación, debido los cambios y la aparente inestabilidad del conocimiento. Este Proyecto pretende contribuir a discernir cuales el sentido de la educación en un mundo de incertidumbre, donde los conocimientos cambian a gran velocidad y se duplican cada 5 años³⁸. (UNESCO, 2002, p. 40).

Quando o Prelac prevê ação para 15 anos, mas reconhece que as mudanças em um mundo de incertezas duplicam a cada 5 anos, mostra-se incoerente. Faz-se necessário, diante disso, pensar ações educacionais não vinculadas ao tempo cronológico, mas ao tempo dos acontecimentos e fatos sociais (como as desigualdades sociais) que agem sobre as pessoas e que podem determinar o rompimento de uma geração e o surgimento de outra. Assim, o Prelac, em meio a um contexto pós-moderno, de liquidez de fronteiras como as de cunho geográfico, jurídico, político e social, parece contradizer-se ao projetar os rumos da educação para uma região como a América Latina e o Caribe considerando um intervalo de 15 anos. Tais afirmações são orientadas pela ideia sociológica de Feixa e Leccardi (2010, p. 1), quando afirmam que “[...] as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas”.

Nesse cenário, em que a Unesco é chamada para resolver questões educacionais na América Latina e no Caribe, examino as ações do império estabelecidas, mais uma vez, por meio da agência internacional, que age por domínio de “consenso”. Conforme afirmam Hardt e Negri (2001, p. 33),

O Império é formado não com base na força, mas com base na capacidade de mostrar a força como algo a serviço do direito e da paz. Todas as intervenções de exércitos imperiais são solicitadas por uma ou mais partes envolvidas num conflito já existente. O Império não nasce por vontade própria; é convocado a nascer e constituído com

³⁸ “Atualmente, é difícil discernir o significado da educação, devido às mudanças e à aparente instabilidade do conhecimento. Este projeto visa contribuir para discernir qual é o significado da educação em um mundo de incertezas, onde o conhecimento muda rapidamente e se duplica a cada 5 anos”. (tradução nossa).

base em sua capacidade de resolver conflitos. O império se forma e suas intervenções tornam-se juridicamente legitimadas somente quando já está inserido na cadeia de consensos internacionais destinados a resolver conflitos existentes. Para voltar a Maquiavel, a expansão do Império radica-se na trajetória interna dos conflitos que, espera-se, ele deve resolver. A primeira obrigação do Império, portanto, é ampliar o domínio dos consensos, que dão apoio a seu próprio poder.

Assim, é possível notar que os “consensos” dos ministros da educação da região, na verdade, desvelam a submissão dos Estados-Nações ao império mundial, representado por organismos internacionais como a Unesco, a OCDE e a ONU. Esses são atores que exercem protagonismo na composição do neoliberalismo mundial.

Desse modo, destaco que império é uma definição empregada também por Hardt e Negri (2001, p. 12-13):

A transição para o Império surge do crepúsculo da soberania moderna. Em contraste com o imperialismo, o Império não estabelece um centro territorial de poder. Nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. É um aparelho de *descentralização* e *desterritorialização* do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais por meio de estruturas de comando reguladoras. As de distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniam e mesclaram num arco-íris imperial global. (grifo do autor).

Dessarte, é preciso entender o rompimento das fronteiras e soltar as amarras não só das cores das bandeiras nacionais, mas também do conceito de tempo e de regionalismo praticados. A Educação Profissional planejada para uma região, que possui uma proposição humanitária e social, visa à inclusão de todos os trabalhadores, em uma base “comum” e universal. Entretanto, essa base “comum” não obstrui a construção de elementos mutantes e consoantes com as necessidades e culturas regionais. Assim, a formação do trabalhador necessita estar voltada para a concepção plena e democrática de uma escola unitária.

Considerando o momento histórico e o exame crítico a ele necessário, entendo que o Ensino Médio e Profissional está *pari passu* com a formação intelectual do trabalhador. Sobre isso, Gramsci (1978, p. 10) assevera:

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito frequentemente, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades. A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual. Assim, na Itália, a burguesia rural produz notadamente funcionários estatais e profissionais liberais, ao

passo que a burguesia urbana produz técnicos para a indústria: por isso, a Itália setentrional produz notadamente técnicos e a Itália meridional notadamente funcionários e profissionais.

Ao analisar esse excerto, retirado da obra “Os intelectuais e a organização da cultura”, identifica-se a regionalização educacional ocorrida no âmbito de um país, como a Itália, de território considerado de pouca extensão. Nessa regionalização da educação, está presente a divisão social do conhecimento e o tipo de trabalhador concebido a partir de uma educação rural ou urbana, porém burguesa. As bases da construção do conhecimento não são abstratas na Itália de meados do século XX, como não é também a base do Prelac.

As relações educacionais e do mundo produtivo entrelaçam-se com as diretrizes emanadas de projetos globais, como o Global Education Reform Movement (GERM). Segundo Hypolito (2019, p. 189),

Pelo menos desde 2001, vem sendo articulado um movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização.

Tais princípios alcançam os estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT e, via de regra, passam a deliberar sobre o papel social, econômico e intelectual desses estudantes e dos trabalhadores. Não há subjetividade na ação de determinar o tipo de educação associado à classe burguesa ou proletária. Na base da distribuição dos papéis a serem desempenhados na sociedade, encontra-se o modelo de educação que apassiva a classe trabalhadora e potencializa a classe burguesa.

Portanto, considerando que as relações intelectuais e o mundo produtivo são mediatizadas, Gramsci (1978, p. 10) explicita:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Poder-se-ia medir a “organicidade”, dos diversos estratos intelectuais sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma graduação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima).

Essa mediatização acontece no contexto da sociedade e da superestrutura, tanto no plano da sociedade civil quanto no plano do Estado ou no plano político. É em meio a esse contexto que surgem as políticas educacionais, caracterizadas por três fatores: a) os intencionais, que

dizem respeito ao modo como elas associam a formação do estudante às incertezas e à fluidez da sociedade; b) os compromissos, que concernem aos comprometimentos assumidos por aqueles que representam os interesses mercadológicos; e c) a formação humana integral, que é bandeira de luta de intelectuais. (GRAMSCI, 1978).

Portanto, assim como o plano político estatal, as políticas educacionais também são elaboradas com bússola apontada em direção ao mercado. Especificamente no que se refere ao Ensino Profissional, o Prelac procurou o “consenso” entre os Estados-Nações, cuja finalidade foi o acordo para uma educação instrumental e tecnicista, como evidencia o excerto a seguir:

[...] implica contribuir a discernir cuál es el sentido de la educación en un mundo de incertidumbre y cambio. Es preciso agregar a las competencias que ofrece la educación actual, aportes para el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de una cultura de paz. Los cuatro pilares de aprendizaje del Informe Delors son una excelente guía para interrogar-se acerca de los sentidos de la educación; aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. El PRELAC explicita por su importancia un pilar complementario: aprender a emprender³⁹. (UNESCO, 2002, p. 9)

O pilar “aprender a emprender” macula sobremaneira a educação com referência à sua função social e humana. Empreender, termo que vem do jargão mercantilista, pode instrumentalizar o saber, reduzindo as possibilidades de ampliar o universo educacional com vistas à formação omnilateral.

Essa asserção tem fundamento na Lei n.º 13.415/2017, que regulamenta o Ensino Médio e que apresenta expressões idênticas ou similares às do Prelac, tais como: “itinerários formativos”, “flexibilização ou mobilização curricular” e “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Ademais, enfatizo o artigo 6.º, inciso IV, dessa Lei, que legisla sobre profissionais de notório saber, incorporando-os ao corpo docente:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (BRASIL, 2017b).

Esta flexibilização que incorpora ao corpo docente “profissionais com notório saber” não atende aos princípios mínimos e necessários para atuar na formação pedagógica do

³⁹ “Implica contribuir para discernir qual é o sentido da educação em um mundo de incertezas e mudanças. É preciso agregar às competências oferecidas pela educação atual, contribuições para o exercício da cidadania, a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares da aprendizagem do Relatório Delors são um excelente guia para se questionar sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a saber, a fazer e a conviver. O PRELAC explicita por sua importância um pilar complementar: aprender a empreender”. (tradução nossa).

educando; ao contrário, atende aos interesses do mercado. É notório, assim, a presença de um propósito instrumental e de pressupostos que não atendem a uma escola formadora do estudante em sua plenitude.

4.1 Hegemonia e Contra-Hegemonia

O desafio é encontrar originais saídas às propostas dominantes das políticas internacionais, promovidas pelos Estados Unidos e países europeus, como a Inglaterra, e por fundações e instituições privadas. Ou seja, trata-se de promover uma ação contra-hegemônica que não é originada para resistir à hegemonia prevalecente.

Entretanto, também essa resistência se volta para as recomendações disseminadas mundo afora e para refletir sobre as propostas educacionais promovidas pela linha heterárquica: ONU, Unesco, Orealc, Prelac. Essas são premissas para entender as dinâmicas das políticas educacionais. As propostas de um mundo igual e globalizado atreladas ao cumprimento das referidas recomendações emanadas dos blocos hegemônicos podem, assim, esclarecer o sucesso ou insucesso da implementação das políticas públicas educacionais para o Brasil.

Portanto, o *homo economicus* orbita, de modo geral, na vida cotidiana da população, advindo disso a expressão “epidemia de política educacional”, como se refere Levin (1998) ao discutir as políticas educacionais no Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos que possuem proximidades. Ações planejadas em um tabuleiro de jogo de guerra impõem àqueles com menor poder de luta as regras para estabelecer ofertas de serviços públicos educacionais, atrelados aos setores privados que organizam e gerenciam as ações do Estado-Nação em nível da macro e da micropolítica. A hegemonia é, nesse sentido, expressa subliminarmente nos documentos do Prelac, que, “em resposta à solicitação dos ministros de educação”, por exemplo, recomenda parâmetros educacionais que, cada vez mais, reproduzem a sociedade hegemônica global, de caráter eurocêntrico e norte-americano.

En respuesta a la solicitud hecha por los ministros de Educación reunidos en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Cochabamba, Bolivia, entre los días 5 y 7 de marzo de 2001, la UNESCO elaboró un Proyecto Regional de Educación con una perspectiva de quince años considerando tanto elementos fundamentales de la Declaración de Cochabamba, como las recomendaciones emanadas de dicha reunión.⁴⁰ (UNESCO, 2002, p. 7).

⁴⁰ “Atendendo ao pedido formulado pelos ministros da Educação reunidos na VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Grande Projeto de Educação da América Latina e do Caribe, realizada em Cochabamba,

Ademais, cabe destacar que essa hegemonia não é forçada: ela é compactuada entre o poder econômico, o Estado-Nação e a sociedade civil, de forma que determinado grupo histórico amplia a sua influência sobre outros grupos, tornando-os subalternos. Portanto,

En la configuración del proceso globalizador los Estados continúan teniendo un papel fundamental, problemas atribuidos a la globalización, pasan por una intervención política a nivel de cada Estado. Cuando se asiste a la implementación de políticas impopulares de carácter neoliberal, justificadas como las únicas posibles debido a la globalización, estamos ante una posición ideológica en función de los grupos económicos y clases sociales que controlan las instituciones y representan la hegemonía política del proceso de internacionalización del capital.⁴¹ (SALAS, 2008, p. 1).

Nesse sentido, ao ponderar não apenas os fatores culturais como os hegemônicos, mas também as questões econômicas e de políticas de Estado que implementam ações impopulares, percebe-se que o Estado burguês é uma instituição que representa os interesses do capital, como se este fosse o único modo possível de organização societária. (MARX, 2013).

No que concerne ao encadeamento dos argumentos apresentados no Prelac, nota-se que o primeiro documento, constituído de 145 páginas, contém cinco partes: a) introdução; b) contexto regional; c) aspectos pendentes da situação educacional; d) finalidade e natureza do projeto, dividida em quatro subseções (dos insumos à estrutura das pessoas, da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas, da homogeneidade à diversidade e da educação escolar à sociedade educativa); e e) focos estratégicos, dividida em seis subseções (foco nos conteúdos e nas práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos, foco nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educacionais para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos, foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação, foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagens efetivas ao longo da vida; e foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e seus resultados).

Bolívia, entre 5 e 7 de março de 2001, a UNESCO desenvolveu um Projeto Regional de Educação com perspectiva de quinze anos, considerando tanto os elementos fundamentais da Declaração de Cochabamba quanto as recomendações emanadas dessa reunião”. (tradução livre).

⁴¹ “Na configuração do processo de globalização, os Estados continuam a ter um papel fundamental, os problemas atribuídos à globalização passam por uma intervenção política ao nível de cada Estado. Quando assistimos à implementação de políticas impopulares de cunho neoliberal, justificadas como as únicas possíveis devido à globalização, nos deparamos com uma posição ideológica baseada nos grupos econômicos e classes sociais que controlam as instituições e representam a hegemonia política da internacionalização processo de capital”. (tradução livre).

Ao informar que o Prelac é revestido do caráter de política educacional, recorro ao seguinte excerto, que denota objetivos de realizar mudanças nas políticas educacionais na região:

El PRELAC busca “...promover cambios en las políticas y prácticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida. Las políticas educativas han de tener como prioridad hacer efectivos, para toda la población, el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación el aprendizaje de las personas...” El Proyecto encuentra su sentido em la movilización y articulación de la cooperación dentro y entre los países para propiciar el logro de los objetivos de Dakar (2000-2015). El PRELAC aspira a constituir un foro técnico y político que promueva el diálogo y la construcción de alternativas entre todos los actores de la sociedad. Aspira a fomentar políticas educativas innovadoras que disminuyan las desigualdades en la región y hagan realidad una educación de calidad para todos y todas. (UNESCO, 2004, p. 8).⁴²

As mudanças supracitadas são, sobretudo, as que se sustentam teoricamente pela vertente daqueles que discutem e interpretam a política, assim como o poder, de forma dinâmica, articulada e desprovida de estruturas rígidas, porém existentes e às vezes ocultas em ações articuladas por sujeitos neoliberais “invisíveis” ao grande público. Diante disso, são determinantes a elaboração e a aplicabilidade dessa particularidade ou das nuances construídas pelos fatores sociais, individuais, temporais, políticos, históricos e, principalmente, econômicos. (MARX, 2013). Tais fatores estão não apenas relacionados, mas também explícitos e implícitos dentro de uma ação regional voltada para a educação em todos os seus níveis; porém, não é uma Educação Para Todos, pois a escola não é unitária, comum e igual. (DARDOT; LAVAL, 2017; GRAMSCI, 1978).

A importante função de secretariar e redigir o documento que é aprovado pelos países-membros latino-americanos e caribenhos ficou a cargo de um desses sujeitos do neoliberalismo, que é a Orealc (UNESCO, 2002), o braço intelectual e o cérebro da Unesco para a educação regional. Isso implica que as digitais da escola econômica de Chicago, nos Estados Unidos, fazem-se presentes no documento analisado.

⁴² “O PRELAC busca ‘... promover mudanças nas políticas e práticas educacionais, a partir da transformação dos atuais paradigmas educacionais para garantir uma aprendizagem de qualidade, voltada para o desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida. As políticas educacionais devem ter como prioridade tornar efetivo, para toda a população, o direito à educação, à igualdade de oportunidades, eliminando as barreiras que limitam a participação plena na aprendizagem das pessoas...’ O Projeto encontra seu sentido na mobilização e articulação de cooperação dentro e entre países para promover a realização dos objetivos de Dacar (2000 -2015). O PRELAC aspira a constituir um fórum técnico e político que promova o diálogo e a construção de alternativas entre todos os atores da sociedade. Tem como objetivo fomentar políticas educacionais inovadoras que reduzam as desigualdades na região e tornem a educação de qualidade uma realidade para todos”. (tradução nossa).

4.2 Política Educacional

Como possível intenção estratégica, o documento do Prelac não explica ou define, por exemplo, o que é qualidade educacional, um conceito amplo e vago, que acaba sendo predicado daquelas “palavras de borracha”, que vão se encaixando conforme a ocasião e a intenção de quem as usa. Apesar de tal ausência de definição, o Prelac pode ser caracterizado como um projeto com diretrizes educacionais, gestado pelos Estados-Membros e organismos internacionais e orientado do contexto global para o local.

Integra, assim, as decisões políticas, que partem da superestrutura para a estrutura (GRAMSCI, 2001). Enquanto a superestrutura é composta pelo Estado, pela sociedade política e pela sociedade civil representada por diversas entidades, como partidos políticos, organizações não governamentais (ONGs), setores religiosos, mídia e escola, a estrutura é formada pela base econômica, pelos núcleos decisivos da economia e por todas as classes sociais. A seguir, no Quadro 3, apresento as características da implementação de dois tipos de políticas públicas, as *top-down* e as *bottom-up*, em que se percebe que a implementação das políticas públicas no modelo *top-down* é de direção hierárquica, diferentemente do processo de implementação *bottom-up*, que engloba a resolução de problemas descentralizados

Quadro 3 – Modelos de implementação de políticas públicas

	TOP-DOWN	BOTTOM-UP
Estratégia de Pesquisa	Parte das decisões políticas para a execução administrativa.	Parte dos burocratas individuais para as redes administrativas.
Objetivo da Análise	Fazer previsões e oferecer recomendações políticas.	Descrever e explicar a implementação.
Modelo de Processo Político	Composto por estágios ou fases em um ciclo.	Não há estágios diferenciados, há uma fusão dos diversos momentos.
Caráter do Processo de Implementação	Direção hierárquica.	Resolução de problemas descentralizada.
Modelo de Democracia Subjacente	Elitista.	Participativa.

Fonte: Rua e Romani (2013, p. 99).

Ressalta-se, assim, que o Prelac constitui um processo de implementação de políticas públicas, ao modelo *top-down*, podendo ser entendido como fortalecimento da forma de ação

imperial, em que há aqueles que elaboram e recomendam a implementação das ações educacionais e aqueles que as aplicam e/ou podem sofrer as suas consequências segundo a perspectiva do mundo globalizado e distribuidor de funções, conforme os interesses do capital político, social ou econômico predominante. Essa postura dicotômica, entre os que elaboram e os que executam as políticas educacionais, é ocasionada pelas agendas dos organismos internacionais, que formatam os consensos entre governantes dos países envolvidos em projetos produzidos pela ONU, via Unesco e seus aliados no campo educacional, podendo ter efeitos contrários ou não esperados, visto que a dinâmica da implementação das políticas educacionais não é dada nem é estática: ela atravessa fases e configura objeto de outros interesses locais.

Nesse sentido, para entender as fases cíclicas pelas quais as políticas educacionais passam até sua efetiva implementação, torna-se necessário aprofundar as investigações sobre quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como perspectiva a justiça social. Tendo isso em vista, cabe mencionar que o Prelac, como o dispositivo neoliberal que é e/ou que representa, advoga em seus documentos uma ação empresarial, em que transforma atores em autores, como pode ser visualizado no seguinte excerto do documento da Primeira Reunião do Prelac:

Una estrategia de cambio basada en las personas significa desarrollar sus motivaciones y capacidades para que se comprometan con el cambio y se responsabilicen por los resultados. Esto supone pasar del lenguaje de los actores al de los autores. El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción⁴³. (UNESCO, 2002, p. 9).

O modelo *top-down* de implementação de políticas, seguido pelo Prelac, não coaduna com a ideia de que os autores se fazem presentes na elaboração da política. Na realidade, nesse modelo, após as determinações heterárquicas, as políticas são transferidas, de cima para baixo, a partir das determinações dos sujeitos neoliberais.

Cabe citar, ainda, a forma de “consulta” à população, que é exposta no documento:

Cabe destacar que una vez elaborada la propuesta, la UNESCO realizó una consulta Cabe destacar que una vez elaborada la propuesta inicial, la UNESCO realizó una consulta regional vía internet, abierta y publica, la cual que fue visitada por ocho mil personas de diecinueve países, recibiendo se 204 aportes de distintas personas e instituciones con la finalidad de obtener el mayor número de sugerencias y

⁴³ “Uma estratégia de mudança baseada em pessoas significa desenvolver suas motivações e habilidades para que você se comprometa a mudar e assuma a responsabilidade pelos resultados. Isso envolve passar da linguagem dos atores para a dos autores. O termo ator dá a ideia de desempenhar o papel de um roteiro previamente estabelecido, enquanto autor significa a pessoa que acredita, quem define seu papel e quem é a causa de uma mudança ou ação”. (tradução nossa).

comentarios a la misma. Más tarde, ya revisada la propuesta original, se hizo en agosto de 2002 en Santiago de Chile una consulta con los viceministros que integraron la Mesa de PROMEDLAC VII: Bolivia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá y Chile, invitado como país anfitrión, sus contribuciones enriquecieron aún más la propuesta. Adicionalmente la UNESCO elaboró los documentos de Acompañamiento del Proyecto Regional; los Estatutos y Reglamento del Proyecto Regional, convocando una Primera Reunión Intergubernamental para el examen y aprobación del mencionado Proyecto⁴⁴. (UNESCO, 2002, p. 7).

Nesse sentido, é paradoxal o que o documento traz sobre essa “consulta”, uma vez que o baixo índice de acesso à Internet na região pesquisada permanece até os dias atuais. Outrossim, faz-se necessário levar em conta que a Internet estava, em 2002, sendo recém-acessada por uma elite econômica do Brasil e da região de ação do Prelac. Ao encontro disso, os dados populacionais da ONU (2019), que projetam a população da América Latina e do Caribe para o ano de 2019 como sendo de 648 milhões de habitantes, indicam que 211 milhões desse montante são brasileiros, ou seja, mais de 32% da população da região. Da mesma forma, no ano de 2002, eram mais de 550 milhões de habitantes latino-americanos e caribenhos, dos quais 179 milhões de habitantes eram brasileiros, indicando uma permanência desse índice de mais de 32% da população regional.

Dito isso, cabe mencionar que os dados censitários do IBGE (1990) acerca do acesso à Internet começam em 1996, com registro de 25.297 domicílios particulares permanentes com acesso à rede. Nesse cenário, de baixíssimo acesso à Internet em 2002 (fato que permanece até hoje), algumas indagações não se calam: diante das condições extremamente baixas de acesso à Internet, como considerar cientificamente válida uma pesquisa realizada em um universo de mais de 500 milhões de pessoas, em que apenas oito mil (0,0016%) participaram? Esses dados possuem dimensões significantes para pautar um projeto educacional de proporção regional e intergeracional para a América Latina e o Caribe, como o realizado pelo Prelac?

Nesse sentido, pode-se comparar, a título de exemplo, as consultas do Prelac com as realizadas pelo famoso Relatório Coleman, *The Equality of Education Opportunity Report*⁴⁵ (EEOR), que, na década de 1965, ou seja, mais de 35 anos antes do Prelac, realizou sondagens para pesquisa em 650 mil alunos de 4 mil escolas diferentes dos Estados Unidos. Tal

⁴⁴ “Ressalta-se que uma vez elaborada a proposta inicial, a UNESCO realizou uma consulta regional via Internet, aberta e pública, que foi visitada por oito mil pessoas de 19 países, recebendo 204 contribuições de diferentes pessoas e instituições com o objetivo de obter o maior número de sugestões e comentários a ele. Posteriormente, depois de analisada a proposta original, foi realizada uma consulta em agosto de 2002, em Santiago do Chile, com os vice-ministros que compunham a Diretoria do PROMEDLAC VII: Bolívia, Costa Rica, Cuba, México, Panamá e Chile, convidados como país anfitrião, suas contribuições enriqueceram ainda mais a proposta. Além disso, a UNESCO preparou os documentos de acompanhamento do Projeto Regional; os Estatutos e Regulamentos do Projeto Regional, convocando uma Primeira Reunión Intergubernamental para o exame e aprovação do referido Projeto”. (tradução nossa).

⁴⁵ Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades de Educação.

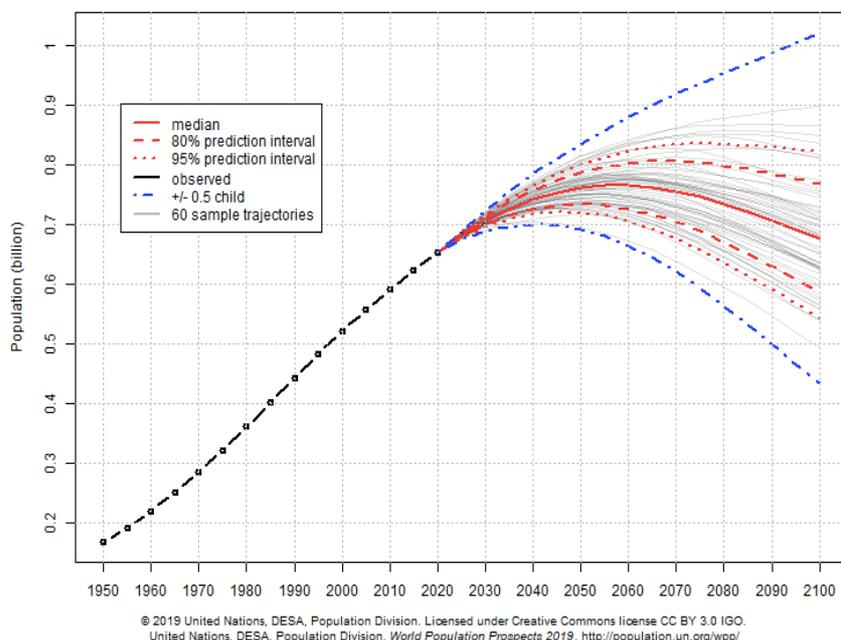
amostragem foi feita em uma população de, aproximadamente, menos de 250 milhões de norte-americanos, indicando um percentual de 0,26% (proporcionalmente 162,5 vezes maior que a pesquisa para implantação do Prelac). Esse cotejo evidencia o quão comprometedores são os dados do Prelac para influenciar ou recomendar políticas educacionais para a América Latina e o Caribe.

Ainda sobre o EEOR, Crahay (2002, p. 96, grifo do autor) ressalta:

É impossível tratar a problemática do peso da origem social no êxito escolar sem tomar em consideração: The Equality of Educational Opportunity Report, frequentemente designado pela sigla EEOR e mais conhecido pelo nome de seu principal autor, Coleman. (1996). Com efeito, tal como observa Cherkaoui (1979), < nenhuns dados foram tão escrutados, tão severamente julgados, tão intensiva e minuciosamente analisados, envolvendo milhares de horas diante do computador e exigindo o desdobramento de uma habilidade considerável; nenhuns resultados foram tão escandalosos e elucidativos nem tão contestados ou apaixonadamente defendidos > [...] quanto os deste relatório.

Tal asserção evidencia a importância de um amplo trabalho de pesquisa educacional, contestado ou defendido, mas de valor indiscutível como o do Relatório Coleman, que, após mais de meio século, ainda é reverenciado e/ou criticado. As pesquisas que fundamentam a ação do Prelac, a partir das análises do seu primeiro documento, demonstram que ausência desse mesmo rigor científico, uma vez que o Projeto não foi debatido com a devida extensão nem defendido ou contestado na proporção necessária à sua envergadura.

É necessário mencionar, assim, o fato de que o primeiro documento do Prelac, constantemente, refere-se ao baixo acesso da população à Internet, mas realizou uma consulta sobre sua execução utilizando justamente esse meio. Aqui se registra já a ausência do princípio democrático de participação popular, que deveria ser o principal alvo do projeto (bem como o escopo de novas diretrizes educacionais), que permaneceu em execução por de 15 anos, para uma região hoje habitada por mais de 650 milhões de pessoas (Gráfico 3).

Gráfico 3 – População da América Latina e do Caribe⁴⁶

Fonte: ONU (2019).

Além disso, o Prelac aponta a relevância dos meios de comunicação e das novas tecnologias pela capacidade de intervirem em todas as áreas públicas e privadas e de provocarem mudanças nos padrões de consumo e nos valores e nas identidades pessoais:

Actualmente la región enfrenta un escenario donde el impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías es cada vez mayor. La capacidad de dichos medios para intervenir en todas las áreas públicas y privadas ha modificado tanto los patrones de consumo como los valores e identidades de las personas. Las múltiples expectativas que estos medios generan, y que no siempre van al ritmo de las necesidades e intereses de la población, propician climas de frustración y apatía que inciden en una mayor desarticulación de la sociedad.⁴⁷ (UNESCO, 2007, p. 4).

Outrossim, logo adiante, no mesmo documento, é afirmado, acerca das novas tecnologias e dos meios de comunicação, que a

⁴⁶ Esse gráfico mostra estimativas e projeções probabilísticas da população total para países ou áreas, agregados geográficos e grupos de renda do BM. As projeções populacionais são baseadas nas projeções probabilísticas de fecundidade total e expectativa de vida ao nascer, que se pautam no modelo hierárquico bayesiano. Os números apresentam a mediana probabilística e os intervalos de predição de 80 e 95% das projeções populacionais probabilísticas, bem como a variante alta e baixa (determinística) (+/- 0,5 criança).

⁴⁷ “Atualmente, a região enfrenta um cenário em que o impacto da mídia e das novas tecnologias está aumentando. A capacidade dessas mídias de intervirem em todas as áreas públicas e privadas modificou os padrões de consumo e os valores e as identidades das pessoas. As múltiplas expectativas que esses meios de comunicação geram, e que nem sempre acompanham as necessidades e os interesses da população, fomentam climas de frustração e apatía que ocasionam uma maior desarticulação da sociedade”. (tradução nossa).

El uso de estos medios ofrece importantes oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes y de los docentes, para la gestión y administración del sistema educativo y de las escuelas, y para el intercambio de conocimientos y experiencias. Una pregunta que surge es ¿cómo la educación puede enseñar nuevas competencias si no se ha logrado el pleno aprendizaje de las básicas? En realidad, no es excluyente, sino que por el contrario han de darse simultáneamente. Es preciso asegurar el aprendizaje de competencias básicas, ya que éstas son necesarias para desempeñarse en la sociedad global de la información y del conocimiento, pero simultáneamente hay que incorporar, lo más pronto posible, en todas las escuelas las tecnologías de la información y comunicación para resolver viejos problemas y evitar que se amplíe la brecha social, entre quienes tienen y no tienen acceso a ellas. Hay que potenciar asimismo el uso de radio, prensa y televisión, ya que constituyen un medio muy valioso no sólo para el aprendizaje de los estudiantes sino también de la sociedad en general. Avanzar hacia una sociedad educadora implica potenciar estos medios.⁴⁸ (UNESCO, 2007, p. 15).

Dessarte, evidencia-se, por meio de declarações como a do excerto supracitado e das subliminares mensagens que são veiculadas, já em 2002, nos documentos do Prelac, a importância dos meios da comunicação e da Internet no processo de aprendizagem.

4.3 Conexões entre *Think Tanks* e Estados-Nações

Na Figura 11, a seguir, apresento, em forma de rede, as entidades presentes na Primeira Reunião do Prelac, conforme consta no documento principal. (UNESCO, 2007). Entre os aspectos observados, nota-se que são 28 Estados-Nações, denominados Estados-Membros, e que são 19 observadores de organizações internacionais não governamentais, como o Instituto Ayrton Senna.

⁴⁸ “O uso desses meios oferece oportunidades importantes para a aprendizagem de alunos e professores, para o gerenciamento e a administração do sistema educacional e das escolas e para o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Uma questão que se coloca é como a educação pode ensinar novas habilidades se a aprendizagem básica não foi totalmente aprendida? Na realidade, não é exclusivo, mas, pelo contrário, eles devem ocorrer simultaneamente. É necessário garantir o aprendizado de competências básicas, uma vez que estas são necessárias para o desempenho na sociedade global da informação e do conhecimento, mas simultaneamente é necessário incorporar, o mais rapidamente possível, em todas as escolas as tecnologias da informação e comunicação para resolver velhos problemas e evitar ampliar a brecha social entre aqueles que têm e não têm acesso a eles. O uso do rádio, da imprensa e da televisão também deve ser promovido, uma vez que constitui um meio muito valioso não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para a sociedade em geral. Avançar para uma sociedade educativa implica promover esses meios”. (tradução nossa).

a igualdade e a equidade. Dias Sobrinho (2008, p. 96) pondera que, em tempos de globalização neoliberal, pode-se mesmo dizer que variados termos e temas sociais podem sofrer uma espécie de “sequestro semântico”.

Portanto, é sob a égide do “sequestro semântico” que, via de regra, o Prelac atua. Diante disso, algumas perguntas vêm à tona: qual é a real intenção do Prelac para a educação na América Latina e no Caribe? Como se conceber uma Educação Para Todos em meio a sistemas de ensino dicotômicos, pautados em um mundo de algoritmos? Como esperar igualdade e equidade substantivas no momento que, em um mesmo espaço, atuam as escolas públicas (escolas da EPT) e as escolas privadas (escolas que formam as elites)?

A análise do documento do Prelac evidencia, assim, intenções de continuidade ao projeto global de educação apenas direcionada ao mercado de trabalho. (UNESCO, 2002). Para tanto, a formação da elite dirigente não passa pela escola proposta/recomendada pelo Prelac.

Visto isso, observo que as ações privadas de grupos e organismos internacionais, no que se refere à educação, surgem a partir de pessoas e instituições, reunidas em *think tanks*, “[...] cujos objetivos são estruturalmente acoplados” (BALL, 2014, p. 34-35) às ações e intencionalidades com vistas a determinar o aspecto filosófico envolto nas recomendações “consensuais” do Prelac. Nesse sentido,

Geralmente, no âmbito global, há, também para os governos nacionais, especialmente os Estados pequenos e frágeis, uma redução de sua capacidade para orientar os seus sistemas de ensino [...]. Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso de Estado”. Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio), corporações transnacionais e as ONGs. (BALL, 2014, p. 34-35).

4.4 Análise de Rede Social e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

Na sequência, por meio de ARS, faço a exposição da interação entre organismos internacionais e gigantescos *think tanks* que possuem relação com o Prelac. Refiro-me à ONU e aos organismos a ela ligados, tais como BM, Unesco, Orealc, Cepal e OIT, mas também a instituições e fundações de direito privado, tais como a Associação de Televisão Educativa Ibero-Americana (ATEI), a Agência de Cooperação Internacional do Japão e o Instituto Ayrton Senna.

Tais organismos, efetivamente, atuaram como “mãos invisíveis” e de efeitos desiguais e iníquos na educação da América Latina por meio do Prelac. Esse aspecto por ser evidenciado a partir de dados estatísticos sobre a educação, como afirma Lima (2011, p. 1):

[...] é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP⁵⁰ que fornece os dados estatísticos nacionais quando solicitado para subsidiar nas reuniões, especialmente por meio do Projeto Regional de Indicadores Educacionais da Cúpula das Américas (PRIE) que foi criado como um mecanismo de monitoramento dos objetivos levantados pela Cúpula da Américas e buscar elaborar um conjunto básico de indicadores educacionais comparáveis nas Américas além de melhorar os sistemas regionais de estatísticas educacionais, publicar os indicadores e fomentar o seu uso na formação das políticas educacionais, tendo por objetivo contribuir com o progresso das tomadas de decisões e dos compromissos estabelecidos.

Ressalto que tal asserção não pretende colocar o Inep como o responsável pelas mazelas da educação brasileira. A sua relevância em fornecer os dados necessários e importantes para a elaboração de políticas educacionais, que poderiam contribuir para o efetivo processo de combate às desigualdades, não está sendo contestada.

Como exposto na Figura 11, alguns sujeitos participaram da Primeira Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe. Assim, para o entendimento do ambiente em que foi gerado o Prelac, utilizo a ARS, evidenciando que os 83 atores envolvidos possuem diferentes formas e níveis de participação, influência e raio de ação e que estão relacionados em 134 arestas, o que indica uma média de 1,61 arestas ou laços por ator ou nó. Essas relações são de caráter direcional em sua maioria, ou seja, não obrigatórias nem direcionais, caracterizadas comumente pelos membros que possuem alguma relação direta com a Unesco, como o Parlamento Latino-Americano (Parlatino ou Unesco-Santiago).

Ferreira (2011, p. 2014) define uma rede social como “[...] um conjunto de pessoas, com algum padrão de contatos ou interações, entre as quais se estabelecem diversos tipos de relações e, por meio delas, circulam diversos fluxos de informações”. Com base nisso, pode-se entender que o Prelac possui relações de montas variáveis, que representam interesses antagônicos, mas cujos objetivos estão centralizados nos sistemas de ensino da América Latina e do Caribe.

Demonstro, por intermédio da Figura 11, a presença de atores locais (países-membros) e de atores provenientes de múltiplas regiões do globo, como da Europa e Ásia. Incide sob essa constatação a forma como a educação está interligada aos interesses desses países e a suas propostas de desenvolvimento econômico, social e hegemônico para os locais de submissão da

hegemonia capitalista. Assim, todos se envolvem e interagem com interesses comuns e conflitantes no que se refere à política educacional e aos negócios educacionais. Nesse cenário, estando inserido em uma economia global, o Prelac movimenta recursos econômicos e formação de trabalhadores para o mercado de trabalho nacional e internacional e atrai outros países como Japão, Alemanha e Espanha.

Os Estados-Membros (rótulo vermelho na Figura 11) formam um grupo de 29 países, enquanto as instituições e fundações (rótulo azul) totalizam 19 entidades. O protagonismo da reunião que gera o documento em análise se completa com nove representantes e observadores de outras organizações do sistema das Nações Unidas (rótulo lilás). A lista de delegados, representantes e observadores inclui mais 12 membros de outros estados e organizações. Ademais, estavam presentes convidados, membros que secretariaram o evento, representantes da Unesco para a região da América Latina e do Caribe, representantes de outros escritórios da Unesco, jornalistas, secretárias, assistentes de filmagem, intérpretes, tradutores, equipe de serviço de tradutores e intérpretes de Cuba, representantes do Ministério da Educação de Cuba e representantes do Palácio das Convenções, local do evento.

Enfatizo, na Figura 11, a baixa conexão, aresta ou laço do Brasil com outros grupos ou, na linguagem da análise de redes, com outros *clusters*. Considerando os atributos de origem das instituições, na rede pode-se observar um total de dez *clusters* em que o Brasil faz apenas uma relação com outros sujeitos, que não seja o Prelac, que é o Instituto Ayrton Senna.

Para um país que representa um grande contingente populacional (32%) em comparação à América Latina e ao Caribe e que deseja maior integração com outros atores que estabelecem e formulam políticas educacionais, é baixa a interação do Brasil. Como se observa, Cuba, Chile e Peru, adotando o mesmo critério de análise aplicado para o Brasil, possuem laços com 6,5 e 4 atores, respectivamente. De modo geral, quanto mais laços/arestas se edificam, maior a probabilidade de obter êxito nas proposições apresentadas, assim como melhores as relações em rede com vistas à disputa pelo poder e à construção de possível contra-hegemonia ao neoliberalismo.

Ademais, é importante ressaltar os tipos de laços construídos pelo Chile, que estão muito próximos da ONU e de seus órgãos representativos, como, por exemplo, a Unesco e a Cepal. Desse modo, as políticas sociais e educacionais sofrem influências diretas das diretrizes surgidas desses órgãos, cuja centralidade da relação é mais próxima do Chile do que do Brasil, que, mesmo sendo possuidor da maior delegação estrangeira em Cuba, foi pouco propositivo na reunião do Prelac. Na análise da Figura 11, destaca-se, ainda, que o Chile, inclusive, foi o único Estado-Membro a compor a secretaria do evento.

Outrossim, é notória a intervenção da ONU na rede, por intermédio da participação de representantes e observadores de órgão da agência internacional. Nesse sentido, a ARS possibilita compreender, também, as influências de outros países, que não são da região, como Espanha, Canadá, Japão e Holanda, os quais, mediante principalmente instituições e fundações, procuram representar seus interesses na educação regional.

No documento em análise, é consenso a criação de um comitê para a gestão do Projeto. Esse comitê é composto por:

- a) Estados-Membros – os 29 países representados na Figura 11 com arestas azuis e nós vermelhos, únicos que possuem o direito a voto;
- b) membros associados – Estados que cooperam ou desejam cooperar na realização do Prelac, organizações intergovernamentais, organizações internacionais não governamentais e fundações, que possuem caráter consultivo;
- c) secretaria – assumida pela Unesco, cujo diretor geral ou representante participa de todos os trabalhos do comitê, com caráter consultivo.

Compondo ainda a análise da rede de poder presente no Prelac e que, evidentemente, orientou as ações para a educação da América Latina e do Caribe, realço a importância da efetiva participação dos países, não apenas como membros, mas também como atores ativos nas formulações de suas propostas. Tais propostas ou recomendações, na construção de laços fundamentais com outros Estados-Membros, a Unesco, as organizações intergovernamentais, as organizações internacionais não governamentais e as fundações, compõem a relação de força e de influência na região. (HARDT; NEGRI, 2001).

Devido à relevância dos observadores de instituições e fundações, exponho, no Quadro 4, dados dos institutos e das fundações que se fizeram presentes na Primeira Reunião do Prelac.

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continua)

Nome	Informações relevantes	País
Jica	“A JICA é a Agência do Governo Japonês responsável pela implementação da Assistência Oficial para o Desenvolvimento (ODA), que apoia o crescimento e a estabilidade socioeconômicas dos países em desenvolvimento com o objetivo de contribuir para a construção da paz e o desenvolvimento da sociedade internacional. Com sede em Tóquio, no Japão, possui 15 Escritórios Domésticos e 103 Escritórios Internacionais. A JICA é responsável pela implementação da Cooperação Técnica, Empréstimo ODA e Cooperação Financeira Não Reembolsável. No Brasil, atua também no apoio às Comunidades Nikkeis, Projetos Comunitários e Parcerias Público Privadas. O Brasil não é alvo da Cooperação Financeira Não Reembolsável”. (JICA, 2020).	Japão
Atei	“A Atei é uma organização sem fins lucrativos, criada em 1992 para gerenciar a Televisão Educativa Ibero-Americana, que tem a missão de contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura por meio da televisão e de outras tecnologias de informação e comunicação”. (BRASIL, 2008a).	Espanha
Ayuda em Accion	“Somos una ONG apartidista y aconfesional que lucha contra la pobreza y la desigualdad. Impulsamos la dignidad y la solidaridad para la construcción de un mundo justo. Trabajamos desde 1981 en 20 países de América Latina, Asia, África y Europa, incluidos España y Portugal. Además, estamos desarrollando nuestra presencia en 3 nuevos países. En total apoyamos a más de 850.000 personas alrededor del mundo”. (AYUDA EN ACCIÓN, 2020).	Bolívia
Cida	“A Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (CIDA) é a agência líder do Canadá para assistência ao desenvolvimento. Seu objetivo é reduzir a pobreza, promover os direitos humanos e apoiar o desenvolvimento sustentável. A CIDA foi criada em 1968 para administrar a maior parte do programa oficial de assistência ao desenvolvimento do Canadá. A CIDA trabalha em conjunto com seus parceiros de desenvolvimento, estados frágeis e países em crise, países e regiões selecionados e a população e instituições canadenses. A medida de seu sucesso está em sua contribuição para o cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio e dos objetivos mais amplos da política internacional do Canadá”. (WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2020).	Canadá
Poveda	“Nuestro nombre hace referencia a Pedro Poveda (1874 – 1936) y a su concepción humanista y transformadora. Su interés por la unión del magisterio en torno al compromiso con la educación y la promoción social de las y los empobrecidos sigue siendo hoy un reto para nuestro Centro. La Misión y Visión de Futuro del Centro Cultural Poveda constituyen el marco general que indica el horizonte de sentido y el escenario de su práctica cotidiana. El Centro Cultural Poveda es referencia fundamental en el ámbito nacional e internacional en la formación de educadoras y educadores para una ciudadanía crítica y corresponsable. Misión: Promover y acompañar con educadoras y educadores procesos formativos – investigativos orientados al cambio socioeducativo que reclama la inclusión y la equidad social. Desde una metodología crítica y democrática. Participación – Corresponsabilidad – Criticidad Inclusión – Innovación – Ética Justicia Social – Solidaridad – Equidad. Constitución de sujetos: desde una opción por los Derechos Humanos y la equidad de género. Construcción de conocimientos desde una perspectiva holística, de empoderamiento y de investigación en la práctica Gestión democrática: ciudadanía crítica y cambio socioeducativo”. ⁵¹ (CCPOVEDA, 2016).	São Domingos

⁵¹ “Nosso nome remete a Pedro Poveda (1874-1936) e sua concepção humanística e transformadora. Seu interesse na união da profissão docente em torno do compromisso com a educação e promoção social dos pobres continua a ser um desafio para o nosso Centro hoje. A Missão e Visão de Futuro do Centro Cultural Poveda constituem o quadro geral que indica o horizonte de sentido e cenário de sua prática cotidiana. O Centro Cultural Poveda é uma referência fundamental a nível nacional e internacional na formação de

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
Crefal	“El CREFAL se ha propuesto abordar los desafíos que enfrenta la educación de personas jóvenes e adultas. Con este propósito recupera su vasta experiencia, integra las temáticas emergentes em el comapo (ciudadanía, derechos humanos, género, migración y medio ambiente, entre otras) y contribuye a la formación de sujetos capaces de crear alternativas que modifiquen las relaciones de las personas con el trabajo, con la vida, con los otros e con el poder. De esta manera procura aportar a la construcción de los consensos necesarios para la democracia y la justicia social em la región. El año 2020 ha sido extremadamente difícil para todos los países del orbe debido a la pandemia de COVID-19. El cierre de escuelas de todos los niveles y la presión para que los docentes desarrollen habilidades digitales para apoyar a sus alumnos ha sido enorme. En este contexto, el CREFAL ha intensificado su labor educativa em línea y a distancia a través de un diplomado y varios cursos-taller para apoyar a los docentes de los diversos niveles, de México y el resto de países de América Latina, para el desempeño de su importantísima labor. De esta manera, aunque los cursos presenciales iniciados em febrero con docentes comunitarios tuvieron que ser suspendidos, se ha logrado atender a cientos de profesores y profesoras mediante programas de formación em línea. Las tareas de comunicación y difusión se han fortalecido mediante nuestra página web y la página de Facebook; a través de ellas se ha ampliado la disponibilidad de publicaciones del GREFAL y se han difundido contenidos referidos a la Educación Fundamental e la historia del CREFAL. Actualmente, el consejo de Administración del CREFAL está conformado por los embajadores de los 13 países miembros: Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay, y Venezuela, y es presidido por el Secretario de Educación Pública de la República Mexicana”. ⁵² (CREFAL, 2020).	México

educadores para uma cidadania crítica e corresponsável. Missão: Promover e acompanhar com educadores e educadores formativos – processos investigativos orientados para uma mudança socioeducativa que exija inclusão e equidade social. A partir de uma metodologia crítica e democrática Participação – Corresponsabilidade – Crítica de Inclusão – Inovação – Ética Justiça Social – Solidariedade – Equidade. Constituição de sujeitos: a partir de uma opção pelos Direitos Humanos e pela igualdade de gênero. Construindo conhecimento de uma perspectiva holística, empoderadora e de pesquisa na prática Gestão democrática: cidadania crítica e mudança socioeducativa”. (tradução nossa).

⁵² “O CREFAL se propõe a enfrentar os desafios enfrentados pela educação de jovens e adultos. Para tanto, resgata sua vasta experiência, integra as questões emergentes no comapo (cidadania, direitos humanos, gênero, migração e meio ambiente, entre outros) e contribui para a formação de sujeitos capazes de criar alternativas que modifiquem as relações das pessoas como trabalho, com vida, com os outros e com poder. Dessa forma, busca contribuir para a construção dos consensos necessários para a democracia e a justiça social na região. O ano de 2020 tem sido extremamente difícil para todos os países do mundo devido à pandemia de COVID-19. O fechamento de escolas em todos os níveis e a pressão para que os professores desenvolvam habilidades digitais para apoiar seus alunos têm sido enormes. Nesse contexto, o CREFAL intensificou seu trabalho educativo online e a distância por meio de um curso de diploma e diversos cursos-*workshops* de apoio a professores de diversos níveis, do México e demais países latino-americanos, para a atuação de seu importante trabalho. Dessa maneira, embora os cursos presenciais iniciados em fevereiro com professores da comunidade tiveram de ser suspensos, centenas de professores foram atendidos por meio de programas de treinamento online. As tarefas de comunicação e divulgação foram reforçadas em nosso site e página do Facebook; por seu intermédio, foi ampliada a disponibilidade de publicações do GREFAL e foram divulgados conteúdos relacionados à Educação Básica e à história do CREFAL. Atualmente, a Diretoria do CREFAL é composta pelos embaixadores dos 13 países-membros: Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Venezuela, e é presidida pelo Secretário de Educação Pública da República Mexicana”. (tradução nossa).

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
CEA	<p>“La CEA se guía por los siguientes principios: El pleno respeto a los derechos humanos, la democracia y los derechos del individuo, como valores necesarios para la realización del hombre. La vigencia de la democracia política, acompañada de las condiciones de equidad necesarias para posibilitar en los individuos el desarrollo de sus potencialidades en igualdad de condiciones. La identificación con un mundo diverso que, al hacer suyos los valores de la modernidad, favorece el crecimiento del ser humano. La modernidad como diversidad, no como sinónimo de homogeneidad social, ideología o política, o del consumo como estímulo principal de la vida. La reivindicación y reconocimiento de la diversidad cultural y étnica como parte de un mundo necesariamente diverso, con tolerancia y respeto a las diferentes formas de convivencia. La defensa de la educación pública gratuita, laica, democrática, con referente social y de calidad, como un derecho inalienable de la sociedad. Estamos por la posibilidad real de acceso de todos los seres humanos a la educación y al conocimiento. La solución pacífica de los conflictos y la cooperación entre los pueblos; la reducción de los gastos militares y la inversión en los sectores educativo, de salud, vivienda e investigación, para enfrentar los grandes males sociales y físicos de nuestro tiempo. El reconocimiento de la importancia que tiene para el futuro de nuestra profesión la unidad del gremio de los educadores. Hacemos nuestra toda disposición unitaria que redunde favorablemente en nuestros principios y conduzca a materializar los objetos de nuestra organización. La CEA reivindica su independencia de toda filiación religiosa”⁵³. (CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES AMERICANOS, 2019).</p>	México

⁵³ “O CEA se orienta pelos seguintes princípios: O pleno respeito aos direitos humanos, a democracia e os direitos da pessoa, com o valores necessários à realização do homem. A validade da democracia política, acompanhada das condições de equidade necessárias para permitir que os indivíduos desenvolvam seu potencial em igualdade de condições. A identificação com um mundo diverso que, ao se apropriar dos valores da modernidade, favorece o crescimento do ser humano. Modernidade como diversidade, não como sinônimo de homogeneidade social, ideológica ou política, ou de consumo como principal estímulo de vida. A reivindicação e o reconhecimento da diversidade cultural e étnica como parte de um mundo necessariamente diverso, com tolerância e respeito pelas diferentes formas de convivência. A defesa da educação pública gratuita, laica, democrática, com referencial social e de qualidade, como direito inalienável da sociedade. Defendemos a possibilidade real de acesso de todos os seres humanos à educação e ao conhecimento, a solução pacífica dos conflitos e a cooperação entre os povos; a redução dos gastos militares e dos investimentos nos setores de educação, saúde, habitação e pesquisa, para enfrentar os grandes males sociais e físicos de nosso tempo. O reconhecimento da importância da unidade do sindicato dos educadores para o futuro da nossa profissão. Fazemos toda a nossa disposição unitária que repercute positivamente nos nossos princípios e leva a materializar os objetivos da nossa organização. O CEA reivindica a sua independência de toda a filiação religiosa”. (tradução nossa).

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
Ceaal	<p>“O CEAAL é uma associação de 195 organizações civis, constituída em 1982, com presença em 21 países da América Latina e o Caribe. Seus filiados realizam ações educativas em diferentes campos do desenvolvimento social e com múltiplos sujeitos sociais. Fazem parte do que se poderia identificar como a corrente de Educação Popular na América Latina e um dos pólos dinâmicos da sociedade civil na América Latina. Possuem experiências, capacidades e potencialidades que expressam riqueza ativa em cada país, que poderia ser fortalecida numa dinâmica de contribuições latino-americanas. Hoje em dia, contam com 21 coletivos nacionais, 6 coletivos regionais (Andino, Cone Sul, América Central, Caribe, México e Brasil) três redes temáticas (Rede de Educação Popular entre Mulheres, Rede de Educação e Poder Local, Rede de Educação para a Paz e os Direitos Humanos). O Grupo de Trabalho sobre Políticas Educativas, e Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização. Objetivos: Fortalecer as capacidades e a formação integral dos educadores e das educadoras populares, para que possam incidir na ação de pessoas, grupos e movimentos sociais, nos diferentes âmbitos de seu quefazer educativo, na promoção de processos sócio-culturais libertadores e na elaboração de agendas e políticas públicas em favor da transformação democrática de nossas sociedades e a conquista da paz, e dos direitos. Aprofundar os processos de sistematização e reflexão política, ética e pedagógica das práticas dos educadores e educadoras populares, contribuindo para a articulação do seu trabalho, a produção de conhecimentos os processos formativos, com a ação de pessoas, grupos e movimentos sociais e cidadãos da região. Fortalecer a institucionalidade e o poder do CEAAL e de seus membros em suas capacidades de liderança, gestão de recursos, avaliação e articulação de iniciativas. Incidir na elaboração e seguimento de pautas, políticas públicas e projetos através do estabelecimento de alianças estratégicas com outros atores, e conquistar espaços e presença significativa nos âmbitos local, nacional e internacional”. (DEMOCRACIA Y COOPERACIÓN, 2020).</p>	Cuba
Consejo Nacional de Educación (Peru)	<p>“El Consejo Nacional de Educación se creó mediante Decreto Supremo 007-2002-ED del 1 de marzo de 2002. Se instaló el 8 de abril del 2002 en ceremonia realizada en Palacio de Gobierno, e inició sus labores en mayo del mismo año. La Ley General de Educación, promulgada en julio del 2003, garantiza la estabilidad del Consejo y ratifica sus funciones básicas. El Consejo Nacional de Educación (CNE) es un órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación (MED). Tiene como finalidad participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional, las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo, y las políticas intersectoriales que contribuyen al desarrollo de la educación”.⁵⁴ (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2020).</p>	Peru

⁵⁴ “O Conselho Nacional de Educação foi instituído pelo Decreto Supremo 007-2002-ED, de 1º de março de 2002. Foi instalado em 8 de abril de 2002, em solenidade realizada no Palácio do Governador, e iniciou suas atividades no mesmo mês. A Lei Geral de Educação, promulgada em julho de 2003, garante a estabilidade do Conselho e ratifica suas funções básicas. O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão especializado, consultivo e autônomo do Ministério da Educação (MED). Sua finalidade é participar da formulação, pactuação, monitoramento e avaliação do Projeto Nacional de Educação, das políticas e planos educacionais de médio e longo prazo e das políticas intersetoriais que contribuam para o desenvolvimento da educação”. (tradução nossa).

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
GTZ	<p>“Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). A partir de 1 de janeiro de 2011, a Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH (GTZ) deixou de existir. Foi fundido com o Serviço de Desenvolvimento Alemão (DED) e InWEnt (Capacity Building International, Alemanha) para se tornar a Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). A GTZ estava ativamente engajada na cooperação para o desenvolvimento em todo o mundo desde 1975. Era uma empresa de direito privado, de propriedade da República Federal da Alemanha. Forma organizacional da GTZ. O objetivo corporativo da GTZ era apoiar o governo alemão em seu trabalho de política de desenvolvimento. Para tanto, realizou trabalhos que lhe foram contratados pelo governo alemão no âmbito da Cooperação Técnica. A forma de organização da GTZ, como empresa de direito privado, permitiu-lhe atuar por conta de terceiros com a aprovação do governo alemão. Nesta base, o braço comercial da GTZ - GTZ International Services (GTZ IS) - aceitou contratos de organismos internacionais como a União Europeia e o Banco Mundial, mediante pagamento. A GTZ também realizou projetos financiados pelos próprios países em desenvolvimento. O principal cliente da GTZ era o Ministério Federal para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BMZ), mas em uma escala significativamente menor, também trabalhava em nome de outros ministérios alemães e dos governos Länder (estado federal). A partir de 1º de janeiro de 2011, todas as tarefas da GTZ listadas aqui e abaixo serão assumidas pela nova Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Espectro de trabalho da GTZ Os objetivos e os princípios orientadores traçados pelo BMZ para a política de desenvolvimento alemão constituem a base para o trabalho da GTZ - e desde janeiro de 2011 para o trabalho da GIZ. Em 2010, a GTZ estava ativa em 128 países do projeto. Na época da fusão, a empresa empregava pouco menos de 15.000 funcionários, cerca de 11.000 dos quais eram funcionários nacionais em países parceiros. A GTZ tinha escritórios próprios em 88 países. A sua sede era em Eschborn, perto de Frankfurt am Main. O nome ‘Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit’ era um indicativo do campo de trabalho da GTZ: Cooperação Técnica. No entanto, seu trabalho abrangia não apenas a transmissão de conhecimento técnico, mas mais particularmente a transferência de experiência organizacional e econômica. A GTZ também atuou cada vez mais como um facilitador entre o Estado e a sociedade civil e como um mediador em conflitos de interesses dentro das sociedades. A GTZ também ofereceu serviços no âmbito do programa de Parceria Público Privada (PPP) do BMZ. A GTZ trabalhava em benefício público em nome do governo alemão. Todo excedente gerado foi reinvestido em projetos de cooperação para o desenvolvimento”. (FEDERAL MINISTRY FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2020).</p>	Alemanha
Foro Educativo	<p>“Somos una asociación sin fines de lucro, plural y autónoma, comprometida con la transformación y el desarrollo de la educación peruana en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y de una cultura democrática. Queremos hacer de la educación un tema prioritario en la agenda nacional, participando, promoviendo el debate público, generando y articulando propuestas y acuerdos, impulsando el empoderamiento de la sociedad civil, para influir en la formulación, implementación y vigilancia de las políticas educativas y para promover su eficacia en el ámbito de los derechos, hay equidad y calidad de la educación peruana”.⁵⁵ (FORO EDUCATIVO, 2019).</p>	Peru

⁵⁵ “Somos uma associação sem fins lucrativos, plural e autônoma, comprometida com a transformação e o desenvolvimento da educação peruana na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável e de uma cultura democrática. Queremos fazer da educação um tema prioritário na agenda nacional, participando, promovendo o debate público, gerando e articulando propostas e acordos e promovendo o empoderamento da sociedade civil, para influenciar na formulação, na implementação e monitoramento de políticas educacionais e para promover sua eficiência no campo dos direitos, da equidade e da qualidade da educação peruana”. (tradução nossa).

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
Fanj	Fundación Antonio Núñez Jiménez de la Naturaleza y el Hombre (FANJ) is a membership-based consumer organization in Cuba. It was established in 1994 by Dr. Antonio Núñez Jiménez. FANJ is a civil, non-governmental, non-profit organization active in research and development of programs and actions that promote values towards Culture of Nature at local, national and international level. FANJ carries out five work programs, geohistorical research, patrimonial conservation and cultural services, sustainable localities, nature and community, responsible consumption and economy. ⁵⁶ (CONSUMERS INTERNATIONAL, 2020).	Cuba
Fundación Santa María	“Somos una institución educativa centrada em construir un mundo mejor para todos. Nos mueve la pasión por trabajar para abrir horizontes ante el gran desafío al que se enfrenta nuestra sociedad, generando valores que ayuden a crecer de forma integral a niños y jóvenes. Asumimos el reto de mejorar los valores que ayuden a crecer de forma integral a niños y jóvenes. Asumimos el reto de mejorar la educación y la cultura em los diferentes países, culturas y contextos em los que nos hallamos presentes”. ⁵⁷ (FUNDACIÓN SM, 2020).	Espanha
Instituto Ayrton Senna	“Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É por isso que acreditamos no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21. Desenvolvemos soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala. Nossas soluções são levadas às escolas em parceria com as Secretarias de Educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).	Brasil

⁵⁶ “A Fundação Antonio Nuñez Jiménez de la Naturaleza y el Hombre (FANJ) é uma organização de consumidores de Cuba. Foi criada em 1994 pelo Dr. Antonio Núñez Jiménez. A FANJ é uma organização civil, não governamental, sem fins lucrativos, que desenvolve atividades de pesquisa e desenvolvimento de programas e ações que promovam os valores da Cultura da Natureza a nível local, nacional e internacional”. (tradução nossa).

⁵⁷ “Somos uma instituição educacional focada na construção de um mundo melhor para todos. Somos movidos pela paixão de trabalhar para abrir horizontes diante do grande desafio que nossa sociedade enfrenta, gerando valores que ajudem crianças e jovens a crescer de forma holística. Assumimos o desafio de melhorar os valores que ajudam crianças e jovens a crescer de forma holística. Assumimos o desafio de melhorar a educação e a cultura nos diferentes países, culturas e contextos em que estamos presentes”. (tradução nossa).

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
Instituto Nacional de Investigación Política y Educativa – Japón Nier	“As Basic Policy, NIER is aiming to achieve the following: (1) To present findings obtained from scientific surveys, analysis, and predictions of worldwide situations surrounding education for Japan's future policies. The findings should be used to plan and design strategic educational policies in the mid and long term. (2) To conduct scientific surveys of and analyze the current situation and social background for solutions to urgent political issues. The outcomes should be used to plan and design educational policies which flexibly address social needs. (3) To give help, support and advice about education activities where necessary. (4) To gather, compile and store educational information, data, and documents and make available to interested parties in Japan and abroad. (5) To collect knowledge and promote information sharing for educational research with bodies in Japan and abroad. This can be done by implementing international education cooperation, holding conferences, and conducting joint research studies”. ⁵⁸ (NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL POLICY RESEARCH OF JAPAN, 2015).	Japão
Plan Internacional	“Plan Internacional está presente en el Ecuador desde 1963. Desde entonces hemos venido trabajando de forma directa con niñas, niños, adolescentes, sus familias y comunidades. Actualmente tiene presencia en nueve provincias del país. Trabajamos con las niñas y niños en el desarrollo de sus capacidades desde que nacen hasta que llegan a la edad adulta. Nuestros proyectos se enfocan en diversas áreas tales como educación, emprendimiento, derechos sexuales y reproductivos, primera infancia, gestión de riesgos, participación ciudadana y liderazgo. Contribuimos con las comunidades para estar preparados, responder a la crisis y vencer la adversidad. Todos nuestros proyectos utilizan la metodología Zonas Inteligentes, la cual se enfoca en que niñas y adolescentes aprendan a través del juego y del arte sobre derechos, valores, liderazgo y resiliencia con el propósito de construir un país equitativo y libre de violencia. Nuestro trabajo nos ha permitido evidenciar que cuando las niñas cuentan con las herramientas necesarias, se convierten en las protagonistas de sus vidas y apoyan a sus familias y comunidades a salir adelante. Queremos un Ecuador con cero tolerancia a la discriminación y desigualdad hacia las niñas. Como organización humanitaria, damos respuesta a las emergencias naturales; (terremotos, erupciones volcánicas, inundaciones, etc.) y antrópicas (desplazamientos y migraciones forzadas, por ejemplo) que sucedan en el país. Específicamente, frente a la emergencia de la pandemia COVID-19, buscamos reducir el impacto de la crisis en coordinación con actores humanitarios y el sector público y privado, a través de la prevención y asistencia humanitaria, en las comunidades más vulnerables y en la población en condición de movilidad humana, dando prioridad a las mujeres y niñas. Nuestra respuesta a la emergencia ha tenido un alcance de más de un millón y medio de personas”. ⁵⁹ (PLAN INTERNATIONAL, 2020).	Ecuador

⁵⁸ “Como política básica, a NIER tem como objetivo alcançar o seguinte: (1) Apresentar resultados obtidos de pesquisas científicas, análises e previsões de situações mundiais em torno de educação para as políticas futuras do Japão. Os resultados devem ser usados para planejar e desenhar políticas educacionais estratégicas em médio e longo prazo. (2) Realizar pesquisas científicas e analisar a situação atual e os antecedentes sociais em busca de soluções para questões políticas urgentes. Os resultados devem ser usados para planejar e elaborar políticas educacionais que atendam às necessidades sociais de maneira flexível. (3) Oferecer ajuda, apoio e aconselhamento sobre atividades educacionais quando necessário. (4) Reunir, compilar e armazenar informações educacionais, dados e documentos e disponibilizá-los às partes interessadas no Japão e no exterior. (5) Coletar conhecimento e promover o compartilhamento de informações para pesquisa educacional com órgãos no Japão e no exterior. Isso pode ser feito por meio da implementação da cooperação educacional internacional, da realização de conferências e de realização de pesquisas conjuntas”. (tradução nossa).

⁵⁹ “A Plan Internacional está presente no Ecuador desde 1963. Desde então, trabalhamos diretamente com meninas, meninos, adolescentes, suas famílias e comunidades. Atualmente está presente em nove províncias do país. Trabalhamos com meninas e meninos no desenvolvimento de suas capacidades desde o nascimento até a idade adulta.

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(continuação)

Nome	Informações relevantes	País
Prodeessa	<p>“Proyecto De Desarrollo Santiago, PRODESSA. Fundada en 1989, PRODESSA es una asociación civil, sin fines de lucro, no partidista, intercultural, que apoya las luchas de las y los excluidos por establecer un mundo en el que las personas y los pueblos sostengan relaciones de equidad, justicia, solidaridad y vivan en armonía con la Madre Tierra. Por ello, de forma colectiva nos identificamos con los siguientes postulados: Desde el carisma lasallista y la cosmovisión Maya, optamos por las personas empobrecidas y excluidas; de manera preferencial por los pueblos indígenas, la niñez y la juventud. Creemos que todo ser humano es sujeto de derechos inalienables y, por ello, luchamos por una sociedad justa y solidaria, en el marco de un trabajo político no partidista. Creemos que el desarrollo del ser humano debe promover la vida con sentido holístico, ecológico, equitativo y ético. Reivindicamos la fuerza organizativa de los pueblos para hacer valer sus derechos humanos, sociales económicos, culturales y políticos. Participamos, junto a las poblaciones indígenas y mestizas, en el ejercicio de su libre determinación, su autogobierno, la defensa del territorio y la protección de la Madre Tierra. Valoramos la sabiduría de los pueblos y promovemos la descolonización del pensamiento, como elementos sustantivos de la liberación del ser humano frente a la dominación hegemónica imperante. Reivindicamos la memoria histórica de los pueblos para que las prácticas de opresión, sometimiento y eliminación étnica se erradiquen y nunca más se repitan. Promovemos la equidad de género, los derechos de las mujeres y consideramos a las mujeres sujetas protagónicas de los procesos de desarrollo de las sociedades. Nos oponemos al militarismo como instrumento de dominación, represión, sujeción y control de los pueblos para favorecer los intereses de sectores sociales y capitales. Promovemos la economía justa y solidaria, basada en la distribución equitativa de los bienes, la convivencia armónica con la Naturaleza y el paradigma de lo suficiente (Buen Vivir), contrario al enfoque económico basado en el consumismo, la acumulación de bienes materiales y el desarrollo económico ilimitado. Valoramos la diversidad y creemos en la interculturalidad basada en los derechos, la dignidad de las personas y los pueblos; consideramos el diálogo el mecanismo fundamental del entendimiento político. Practicamos y promovemos la democracia participativa, como sistema que permite a la ciudadanía gobernarse y tomar decisiones mediante la consulta y el consenso”.⁶⁰ (PRODESSA, 2020).</p>	Guatemala

Nossos projetos concentram-se em diversas áreas, como educação, empreendedorismo, direitos sexuais e reprodutivos, primeira infância, gestão de risco, participação cidadã e liderança. Contribuímos com comunidades para que se preparem, respondam à crise e superem adversidades. Todos os nossos projetos utilizam a metodologia Smart Zones, que tem como foco meninas e adolescentes aprendendo por meio de jogos e arte sobre direitos, valores, liderança e resiliência para construir um país igualitário e livre de violência. Nosso trabalho nos permitiu mostrar que, quando as meninas têm as ferramentas necessárias, elas se tornam as protagonistas de suas vidas e apoiam suas famílias e comunidades para progredir. Queremos um Equador com tolerância zero para a discriminação e a desigualdade em relação às meninas. Como organização humanitária, respondemos a emergências naturais (terremotos, erupções vulcânicas, inundações etc.) e antrópicas (deslocamentos e migrações forçadas, por exemplo) que ocorrem no país. Especificamente, diante da emergência da pandemia de COVID-19, buscamos reduzir o impacto da crise em coordenação com os atores humanitários e os setores público e privado, por meio da prevenção e assistência humanitária, nas comunidades e na população mais vulneráveis em condição de mobilidade humana, priorizando mulheres e meninas. Nossa resposta à emergência atingiu mais de um milhão e meio de pessoas”. (tradução nossa).

⁶⁰ “Projeto de Desenvolvimento de Santiago, PRODESSA. Fundado em 1989, o PRODESSA é uma associação civil, sem fins lucrativos, apartidária e intercultural que apoia as lutas dos excluídos para estabelecer um mundo no qual as pessoas e os povos sustentem relações de equidade, justiça, solidariedade e vivam em harmonia com a Mãe Terra. Por isso, nos identificamos coletivamente com os seguintes postulados: Do carisma lassallista e da cosmovisão maia, optamos pelos empobrecidos e excluídos; preferencialmente para povos indígenas, crianças e jovens. Acreditamos que todo ser humano está sujeito a direitos inalienáveis e, por isso, lutamos por uma sociedade justa e solidária, no marco de uma atuação política apartidária. Acreditamos que o desenvolvimento do ser humano deve promover a vida com um sentido holístico, ecológico, equitativo e ético, reivindicando a força organizacional dos povos para fazer valer seus direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e políticos. Participamos, junto com as populações

Quadro 4 – Observadores de instituições e fundações

(conclusão)

Nome	Informações relevantes	País
Tarea	“TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS es una asociación civil sin fines de lucro fundada en enero de 1974, inscrita en los Registros Públicos de Lima, actualmente integrada por 17 asociados y asociadas de diferentes disciplinas académicas, dedicada al desarrollo de actividades de investigación, promoción y producción de materiales educativos. Empodera a actores socioeducativos para la producción de propuestas educativas, pedagógicas y políticas que contribuyan a construir una educación en la perspectiva del desarrollo humano”. ⁶¹ (TAREA, 2020).	Peru
Unah	“UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA, O UNAH é um centro certificado, com projeções de excelência; reitor de três carreiras agrícolas no país: Medicina Veterinária e Zootécnica, Engenharia Agrônômica e Engenharia em Processos Agroindustriais. Contribuímos desde a integração dos processos universitários: formação, investigação e extensão para a transformação do contexto agrícola e o desenvolvimento da segurança alimentar no território. Integramos ativamente com as instituições do Complexo Científico-Docente da província de Mayabeque e a partir da aplicação das diferentes áreas do conhecimento nos projetos nacionais e internacionalmente”. (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH, 2020).	Cuba

Fonte: Elaborado pelo autor.

indígenas e mestiças, do exercício de sua autodeterminação, de seu autogoverno, da defesa do território e da proteção da Mãe Terra. Valorizamos a sabedoria dos povos e promovemos a descolonização do pensamento, como elementos substantivos da libertação do ser humano contra a dominação hegemônica prevalecente. Recuperamos a memória histórica dos povos para que as práticas de opressão, subjugação e eliminação étnica sejam erradicadas e nunca mais se repitam. Promovemos a igualdade de gênero e os direitos das mulheres e consideramos as mulheres protagonistas dos processos de desenvolvimento das sociedades. Nos opomos ao militarismo como instrumento de dominação, repressão, sujeição e controle dos povos para favorecer os interesses dos setores sociais e dos capitais. Promovemos uma economia justa e solidária, baseada na distribuição equitativa dos bens, na convivência harmoniosa com a Natureza e no paradigma do suficiente (*Good Living*), contrária à abordagem econômica baseada no consumismo, na acumulação de bens materiais e no desenvolvimento econômico ilimitado. Valorizamos a diversidade e acreditamos na interculturalidade baseada nos direitos e na dignidade das pessoas e dos povos; consideramos o diálogo o mecanismo fundamental do entendimento político. Praticamos e promovemos a democracia participativa, como um sistema que permite aos cidadãos governar a si próprios e tomar decisões por meio de consulta e consenso”. (tradução nossa).

⁶¹ “TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em janeiro de 1974, registrada nos Registros Públicos de Lima, atualmente composta por 17 associados de diferentes disciplinas acadêmicas, dedicada ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, promoção e produção de materiais educacionais. Capacitar atores socioeducativos para a produção de propostas educacionais, pedagógicas e políticas que contribuam para a construção de uma educação na perspectiva do desenvolvimento humano”. (tradução nossa).

[...] um relato de tendências contemporâneas sobre a reforma da educação e da governança do setor público, iniciando na Inglaterra, mas deslocando para fora para descrever e analisar os novos desenvolvimentos globais em políticas educacionais, com exemplos de uma ampla gama de configurações e de desenvolvimento de políticas. Particularmente, este livro focará no papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas governança em “rede”, ou o que mais tarde me referirei neste livro como “heterarquias”.

Está claro que o modelo do comitê de gestão do Prelac se pauta na governança entre os setores da sociedade civil e o Estado, com ampla participação do setor privado na gestão da coisa pública, aos moldes da filantropia. Diante do exposto, é evidente que há uma interface estabelecida entre as agências internacionais hegemônicas, entendida aqui como a combinação de direção e dominação exercidos a partir de acordos com os Estados-Nações (BALL, 2014). Diante do analisado, posso concluir que, no primeiro documento do Prelac, é ressaltada a condição de consenso entre os países-membros do Projeto Regional, que se comprometem a seguir as orientações advindas da ONU/Unesco/Orealc por intermédio do seu sujeito executor, o Prelac.

Nesse sentido, é inequívoco que a ascendência e a hegemonia das políticas educacionais são exercidas pela supremacia das classes economicamente influentes, juntamente com a sociedade civil (GRAMSCI, 1978), por meio de *think tanks* de vieses conservadores e do Estado neoliberal. Eles pautam os rumos e os princípios de *accountability* da educação contemporânea na região estudada, sobretudo mediante um sequestro semântico de valores factuais para os filhos e as filhas de Ernesto Che Guevara, Paulo Freire, Eduardo Galeano, Anibal Quijano, Emiliano Zapata, entre outros ilustres pensadores latino-americanos e caribenhos. Refiro-me às lutas dos movimentos sociais, de intelectuais progressistas e de pesquisadores sociais em defesa da educação igualitária, equânime e pautada na justiça social.

Assim, conforme entende Lima (2011, p. 3),

A escola que espelha a sociedade neoliberal não é igual e nem justa socialmente. Ela, no seu seio, por dentro, reforça e reproduz as desigualdades através de seu modo de ensinar, avaliar, classificar e participar com bastante influência da formação dos sujeitos. A escola está a mercê dos atos de desigualdades advindos de um sistema com visão eminentemente materialista, classista e excludente. Não se pode desconsiderar o fato político que permeia todo o processo escolar e de construção de conhecimento. Se assim acontecer, a naturalização das desigualdades vai se acentuando ao ponto de ficar cada dia mais difícil de visualizar. Aliás, a invisibilidade dessas desigualdades também é notada e promovida por uma escola que se coloca na posição de espelhar os valores sociais da modernidade.

Visto isso, ainda se torna necessário, atualmente, denunciar as injustiças cometidas pelas escolas enquanto aparelhos ideológicos de Estados que reproduzem as mazelas deste. Um projeto de educação, ainda mais do âmbito do Prelac, não poderia estar a serviço de uma classe hegemônica dominante, posto que é justamente aí que se encontra a nefasta má distribuição de riqueza, riqueza essa gerada pelos trabalhadores, ocasionando repetidamente os fracassos escolares, entre outros problemas.

Portanto, aspirar a uma Educação Para Todos, como desejam os fóruns de Jointier na Tailândia, em 1990, e de Dakar em Senegal, em 2000, não deveria deixar de pautar a distribuição de riqueza produzida e consumida no mundo. Entretanto, cabe questionar: a quem interessa essa pauta? Por quanto tempo a culpa da exclusão continuará recaindo sobre o excluído? Evidentemente, para manter o *status quo*, busca-se fazer permanecer as diferenças de classes ou mesmo acentuá-las. (DUBET, 2008). Aliado a esse fator, nota-se a pouca procura por pesquisas que envolvam a ação de organismos internacionais no âmbito educacional. E, devido à plasticidade de movimentos virtuais, palavras de sentidos diversos ou palavras de borracha acentuam e ocultam o real problema educacional, social e econômico, ou seja, a desigualdade. (DUBET, 2008).

Torquato Neto (2004, p. 306) – poeta piauiense do movimento tropicalista e da contracultura, contemporâneo de Glauber Rocha (baiano de Vitória da Conquista e idealizador do Cinema Novo), de Caetano Veloso, de Tom Zé e de Geraldo Vandré –, com belos versos denunciou o regime autoritário que imperou neste país na época da ditadura militar: “Leve um homem e um boi ao matadouro, o que berrar mais na hora do perigo, mesmo sendo o boi, é o homem”. (1982, p. 63). Possivelmente, o poeta nordestino narra melhor o sentimento dos que são levados a frequentar escolas injustas e que procuram devolver à sociedade, no modelo de *output*, indivíduos úteis e apassivados, para manter tudo como se encontra, mas que, mesmo assim, berram e o fazem de maneira forte por meio de intelectuais e educadores que denunciam as injustiças promovidas pelas escolas de classistas.

Durante este capítulo, expus o documento que trata da criação do Prelac e seus conteúdos, referentes aos objetivos, aos fundamentos e aos alinhamentos com o Fórum Mundial de Educação de Jointier na Tailândia, em 1990, e o de Dakar em Senegal, no ano de 2000, com vistas a aspirar a uma Educação Para Todos. No percurso, fiz interações com os que sustentam a tese, como Cellard (2012), Hard e Negri (2001) e teóricos do MHD. Nesses diálogos aqui realizados, também procurei aportes em Ball (2014), Capra (1997, 2010), Dardot e Laval (2017), Dubet (2008), e Morin (2005). Além disso, utilizei a ARS para, de modo crítico, examinar as relações de poder construídas no âmbito do Prelac. O desejo de fundamentar as

análises aqui expostas com base no pluralismo, envolvendo o pensamento sistêmico, a teoria da complexidade e o MHD como suporte teórico e metodológico, foi o de melhor aproximar-me do fenômeno, considerando-o revestido do caráter de parte que compõe o todo, mas que, todavia, não completa esse todo. Provavelmente, necessito de aportes teóricos plurais justamente devido à complexidade inerente às reflexões sobre o objeto, envolto em contradições, poder hegemônico, totalidade e dialeticidade, aspectos que, via de regra, estão implícitos e ocultos nos fenômenos. Assim,

Aproximamo-nos de uma mutação inaudita no conhecimento: este é cada vez menos feito para ser refletido e discutido pelas mentes humanas, cada vez mais feito para ser registrado em memórias informacionais manipuladas por forças anônimas, em primeiro lugar o Estado. Ora, esta nova, maciça e prodigiosa ignorância é ela própria ignorada pelos estudiosos. Estes, que praticamente não dominam as consequências de suas descobertas sequer controlam intelectualmente o sentido e a natureza de sua pesquisa. (MORIN, 2005, p. 12).

Ao encontro disso, procuro trazer a análise de rede para o desenvolvimento desta tese, averiguando suas memórias informacionais que contribuem para desnudar o Prelac, sem, contudo, ter a ilusão de que todas as faces de uma mesma particularidade podem ser despidas. Nesse sentido, dois são os grafos que expõem os atores do projeto regional.

Tendo isso em vista, no capítulo seguinte, busco realizar algumas considerações referentes à tese, apresentando os argumentos edificados durante a investigação. Trato, também, de governança, em rede e heterarquia, e de responder ao problema que originou este trabalho: quais recomendações do Prelac influenciaram políticas educacionais no Ensino Médio Integrado à EPT, tendo como a perspectiva justiça social?

5 O AMÁLGAMA DA TESE

A arrumadeira desperta os móveis adormecidos. (BACHELARD, 2005, p. 80).

Gaston Bachelard é um filósofo que habita meu imaginário, minha ideologia e minha práxis, alimentando a complexidade para desvendar ou esclarecer os fenômenos educacionais em uma perspectiva das políticas. Como a arrumadeira, Bachelard sacode velhos conceitos e os ressignifica para novas utopias e investigações. Assim, chego ao penúltimo capítulo desta tese, que tem sabor de trajeto em construção permanente, entregue à vontade de não terminar o caminho, o *tao*, sempre novo.

Nesse sentido, retomo o objeto da tese – o Prelac e seus efeitos no Ensino Médio Integrado à EPT – e o objetivo geral – analisar possíveis efeitos das recomendações do Prelac na implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado à EPT, tendo em vista a perspectiva da justiça social. Como amalgama da tese, discorro, a partir das diretrizes do Projeto *versus* o “comum”, acerca da Educação Profissional e do modo de aprendizagem, abordando a nova gestão pública (NGP), a governança, a heterarquia, as desigualdades, as iniquidades e as injustiças.

5.1 As Diretrizes do Projeto *versus* o “Comum”

Na América Latina e no Caribe, encontram-se os maiores índices de desigualdade, iniquidade e justiça social (UNITED NATIONS, 2019), que não são devidamente combatidos com políticas públicas/educacionais eficazes. Entretanto, corriqueiramente são executados projetos emanados de cúpulas governamentais associadas com organismos internacionais. Como exemplo, posso citar, além do próprio Prelac, o Preal e o PPE.

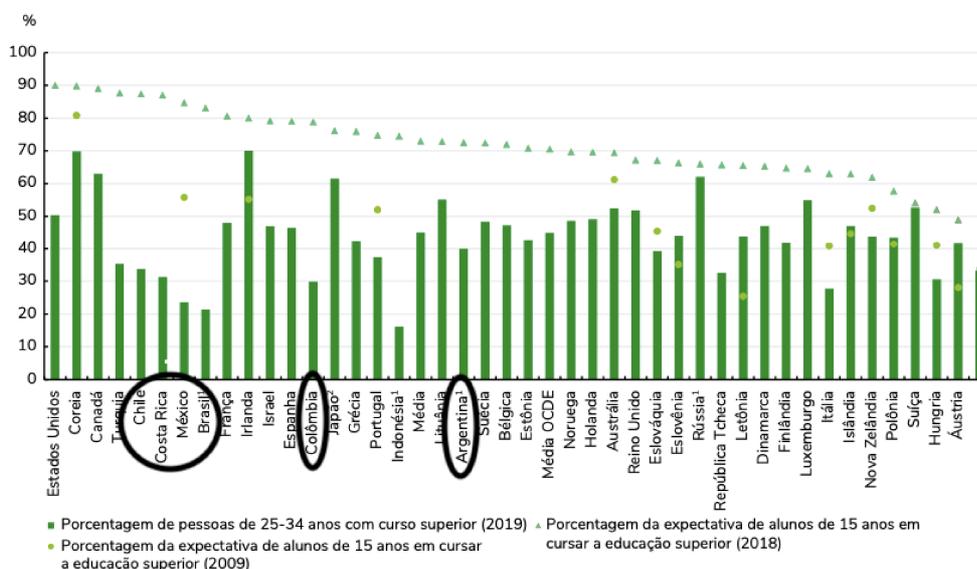
Portanto, ao debruçar-me sobre essa realidade, investigo a educação no seu recorte de Ensino Médio Integrado à EPT. Entendo a educação, no seu sentido mais concreto, como fator de transformação social, de correção de desigualdade dentro da sociedade e de promoção de justiça social (APPLE, 2003; BALL, 2013, 2014; CAPRA, 1997; DARDOT; LAVAL, 2017; DUBET, 2008; GALEANO, 2000; GRAMSCI, 1978, 2001; HARDT; NEGRI, 2001; MARX, 2007; SOUZA, 2017). Nessa perspectiva, fica evidente que, ao debater essa área sob a ótica do mercado consumidor e gerador de riquezas apenas materiais, não haverá a concretude dos seus objetivos humanos, sociais e de justiça.

Além de tais características, é pertinente destacar a baixa interação do Brasil no que concerne à proposição das políticas educacionais promovidas pelo Prelac, embora as absorva. Para explicitar tal aspecto, na Figura 12, procurei demonstrar como as relações construídas pelo país são frágeis e desproporcionais ao seu contingente de jovens estudantes que, por exemplo, aspiram a cursar o Ensino Superior, ao mesmo tempo que Chile e México se destacam em tomar parte do comitê do Prelac, por meio da participação efetiva de organizações e fundações, como também de direção do projeto e capilaridade com a ONU e a Unesco.

O Gráfico 4, a seguir, fornecido pelo panorama de educação, também apresenta dados relativos aos que cursam esse nível educacional, acerca dos quais é possível afirmar que

O Brasil concentra um dos maiores percentuais de alunos participantes do Pisa 2018 que esperam alcançar as instituições de educação superior (83,1%). Isso ainda está abaixo da expectativa de outros jovens latino-americanos, como chilenos (87,4%), costa-riquenhos (87,1%) e mexicanos (84,1). (INEP, 2020, p. 11-12).

Gráfico 4 – Panorama da educação



Fonte: Inep (2020, p. 12).

Ressalto, em círculos, Chile, Costa Rica, México, Brasil, Colômbia e Argentina, que são Estados-Membros do Prelac – Chile, México e Colômbia também fazem parte dos 37 países que compõem a OCDE. A Costa Rica será o 38º país a compor a OCDE e o 5º da América Latina e do Caribe. Apesar dos pleitos feitos tanto por Brasil quanto pela Argentina, ambos não são membros da OCDE.

Nesse sentido, ao analisar o Gráfico 4, reflito sobre as dimensões continentais do Brasil, suas riquezas materiais e imateriais e o número expressivo de habitantes em relação aos demais

países da região. Ante tal expressividade, é de se esperar uma relevante participação percentual de jovens no Ensino Superior. (INEP, 2020), já que a educação como fator de correção das desigualdades, necessariamente, leva em conta a verticalização dos níveis educacionais.

Nesse panorama, cursos técnicos profissionalizantes de um modo geral e os de nível médio integrado ao profissional em específico, fundamentalmente, precisam estar voltados para o combate às desigualdades e às fortes iniquidades regionais que são apresentadas e ratificadas por índices de aferição de participação da população nas riquezas produzidas por essa região do globo e pelo Brasil. Entretanto, a concentração de riqueza restringe o acesso à educação superior pelos filhos da classe trabalhadora. (INEP, 2020).

Isso posto, evidencio o caminho pelo espaço democrático que necessita ter a educação e a escola como guias. Teodoro (2003, p. 30), com propriedade, ilustra a ideia de que

As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, excluir caminhos e ultrapassar compromissos.

Diante disso, destacam-se a heterogeneidade da sociedade contemporânea e o fato de que projetos como o Prelac, de bases eminentemente economicista e neoliberal, não combatem as desigualdades sociais, quando muito não as acentuam, na medida em que aguçam contradições, desconhecem a complexidade de uma região e deste país e ampliam o desemprego estrutural que se baseia na formação do trabalhador advinda de uma escola em forma de empresa. Nesse cenário, a agenda política educacional deve ter como princípio fundamental a redistribuição dos recursos materiais, o combate às desigualdades regionais, o crescimento exponencial da educação e a presença de escolas unitárias na batalha incessante contra a comercialização do bem comum: o conhecimento.

No que diz respeito especificamente ao Brasil, cabe ressaltar sua importância para o cenário regional e o número de estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado à EPT. Com propostas de políticas para a educação global, a EPT no país visa a uma formação utilitarista do estudante, que não possui consubstancia heurística necessária para a formação científica do estudante, formação essa que poderia ser incentivada em todos os níveis educacionais. Assim, a partir das políticas educacionais que se voltam apenas ao mercado, reduz-se a aprendizagem, induzindo à reprodução das pesquisas advindas de centros de investigações, via de regra, provenientes dos países hegemônicos. Tal aspecto, de formação utilitarista dos estudantes proposta pelo Prelac, pode ser evidenciado no seguinte excerto do

documento: “Desde la secundaria el currículo debe considerar un área para la formación laboral, la orientación vocacional, profesional y del alumno y otra área para las actividades culturales, recreativas y deportivas”⁶². (UNESCO, 2002, p. 16).

Ao considerar o conhecimento como um bem “comum” e inalienável, advogo a obrigação, tanto do setor público quanto do setor privado, de não tratar a educação sob o prisma economicista, como componente de uma engrenagem que apassiva os trabalhadores, principalmente aqueles que compõem a massa dos nascidos e residentes em Estados-Nações da periferia do capital, cujos governos preferem se alinhar ao grande capital e vender aos países hegemônicos o que lhe é mais precioso: a produção da identidade nacional, o papel de protagonista nas decisões globais e a matriz tecnológica desenvolvida localmente. Caso contrário, o resultado será apenas a desqualificação e a objetivação do “comum” que deve pertencer à humanidade.

Assim, a luta pelo “comum” não permite desistir da procura por explicações e alternativas de combate ao capitalismo. Ao encontro disso, cito Dardot e Larval (2013, p. 59-60), que discorrem sobre a necessidade de reexaminar uma série de modelos de comunismo, que foram uma maneira de remodelar o “comum”:

Esta destruição do comum só poderá levar os Estados comunistas ao fracasso, o que contribuiu para o triunfo da racionalidade neoliberal em todo o mundo a partir dos anos de 1980. Desde então a *Doxa* não parou de martelar que não havia caminho imaginável que não o do capitalismo. Mas, a partir dos anos 1990, surgiram em quase todo o mundo grupos militantes e intelectuais que retomaram o fio da contestação da ordem dominante. A ênfase crítica recaiu sobre a “apropriação”, pelo capital, dos recursos naturais, dos espaços públicos, das propriedades do Estado. Foi uma época de predação generalizada, orquestrada por oligarquias que se fartavam com a riqueza coletiva, e de ampliação, comandada pelos grandes oligopólios, dos direitos de propriedade sobre o conhecimento, a natureza e a vida. A teoria crítica viu na “expropriação” e na “desposseção” os principais fenômenos do capitalismo contemporâneo. Foi nesse contexto que o comum se tornou tema recorrente nos novos discursos. Mas isso ocorreu sob uma forma muito particular: a dos “comuns” que são objeto de novos cercamentos.

Enfatizo, dessa forma, o recorrente assalto realizado pelo Estado, detentor do bem público, comumente confundido com o bem “comum”. Após o saque estatal dos recursos naturais e do conhecimento, tal agente os transfere para a iniciativa privada. Trata-se de um movimento ainda não esclarecido no âmbito popular: o sequestro articulado pelo grande capital e pelo Estado-Nação dos bens “comuns” da humanidade.

⁶² “A partir do Ensino Médio, o currículo deve contemplar uma área de formação profissional, orientação profissional e discente e outra área de atividades culturais, recreativas e esportivas”. (tradução nossa).

As ações de militantes e intelectuais que advogam a teoria do “comum” e que esclarecem a “apropriação” de bens pelo capital devem ser reverberadas como forma de luta social e de defesa do bem comum. Dardot e Laval (2013) e Hardt e Negri (2001) retomam essa discussão sobre as formas de lutas que agem como instrumentos de resistências aos sequestros dos recursos “comuns” pelo Estado-Nação e pela iniciativa privada.

O Prelac é justamente um projeto intelectual gestado do neoliberalismo, que propõe a apropriação de um bem “comum” – o conhecimento –, visando a sua posterior ressignificação e à implementação de diretrizes educacionais nas políticas públicas dos Estados-Nações da América Latina e do Caribe. Outrossim, a “expropriação” não se limita ao aspecto economicista do conhecimento e a posterior implantação de um modelo de *school business*⁶³. Para além das questões comerciais, o Prelac pratica o sequestro semântico de termos importantes para as lutas sociais como, por exemplo, o combate à desigualdade, o incentivo à equidade e a justiça social. Não haverá igualdade, equidade e justiça social enquanto não se combater a injusta distribuição da riqueza “comum”, causadora das mazelas que assolam a região. Ao fazer referência ao combate das desigualdades, o Prelac não traz elementos substantivos que se dirijam à correção de injustiças, tais como a recomendação para implantação de uma educação “comum” e de uma escola “comum” para todos. Concentra-se em discursar sobre igualdade após apropriação das bandeiras sociais, sem, entretanto, concretamente excluir o *apartheid* econômico ou combater a concentração de renda e o distanciamento da riqueza acumulada pelos mais abastados que assola a maioria da população.

Ao refletir sobre os graves problemas sociais e a desigualdade econômica populacional, percebo que isso não é mazela apenas local. Apple (2003, p. 7-8), ao referir-se ao sistema educacional dos Estados Unidos, apresenta um contexto de injustiça educacional que se assemelha ao brasileiro:

[...] é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intricada com a cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. As ligações entre educação e bons empregos ficam mais tênues ainda quando examinamos de perto o que é realmente o mercado de trabalho assalariado. Estatísticas cor-de-rosa dos lucros do mercado de ações e da criação de riqueza obscurecem o fato de que, na economia que existe de fato, uma enorme quantidade de empregos requer muito pouca qualificação e muito pouca educação formal. Existe uma desproporção evidente entre as promessas da escolarização e a criação real de empregos em nossa gloriosa economia

⁶³ Negócios escolares.

supostamente de livre mercado, uma desproporção claramente relacionada à exacerbação das divisões de raça, gênero e classe nessa sociedade.

O excerto supracitado concerne aos Estados Unidos, país líder do império que exporta políticas educacionais responsáveis pela influência em nações periféricas. O modelo malfadado norte-americano é claramente aplicado no Brasil, que adota a postura de reprodução dos valores sociais e econômicos e da forma de lidar com a produção e a socialização do conhecimento. Ao encontro disso, pode-se citar a branquitude existente em cursos elitizados, que parece seguir uma reprodução global em série.

É possível perceber, assim, que os acontecimentos mundiais refletem no contexto regional e local. De 1981 a 2001, as políticas educacionais para a América Latina e o Caribe foram implementadas pelo PPE. No âmbito mundial, em 1990, acontecia em Jomtien, Tailândia, o Fórum Mundial de Educação, cujo tema central foi Educação Para Todos, e, em 2000, o Fórum Mundial de Educação de Dakar, Senegal. Esses dois eventos fornecem as diretrizes na região para a ação do Preal, que inicia em 1995, e, posteriormente, do Prelac, que inicia em 2002.

Outrossim, no que se refere à EPT, informa Maturo (2018, p. 102) que:

En 1962 la UNESCO organiza la 12ª Conferencia General donde se refiere por primera vez a la EPT, dando inicio a una etapa de estudios y relevamientos sobre la situación de la modalidad en el mundo y la región latino-americana. A partir del Primer Congreso Internacional sobre Desarrollo e Mejora de la ETP desarrollado em Berlín em 1987, el organismo internacional empieza a generar acciones de apoyo e fomento de la ETP, de manera continua. De esta manera, cada 12 años la UNESCO, organiza el Congreso internacional sobre Enseñanza y Formación Técnica e Profesional.⁶⁴

Ao apresentar as cronologias, pretendo explicitar as articulações mundiais em relação aos projetos regionais como o PPE, o Preal e o Prelac e suas associações com a EPT. Diante disso, é possível afirmar que as ações educativas, em especial o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante, estão conectadas a um projeto mundial, que atua em forma de rede de poder e de distribuição de políticas educacionais associadas ao modelo *top-down*. Esse modelo carrega consigo a proposta econômica que é construída e articulada pelo neoliberalismo,

⁶⁴ “Em 1962, a UNESCO organizou a 12ª Conferência Geral, quando se referiu pela primeira vez ao ETP, iniciando uma etapa de estudos e levantamentos sobre a situação da modalidade no mundo e na região latino-americana. A partir do Primeiro Congresso Internacional de Desenvolvimento e Melhoria do ETP, realizado em Berlim em 1987, a organização internacional passou a gerar ações de apoio e promoção da ETP, de forma contínua. Dessa maneira, a cada 12 anos, a UNESCO organiza o Congresso Internacional de Educação e Treinamento Técnico e Profissional”. (tradução nossa).

aprofundando, portanto, as ações economicistas sobre as propostas educacionais para a América Latina e o Caribe.

5.2 Educação Profissional e o Modo de Aprendizagem

Mesmo o Brasil não se mostrando ativo nas proposições do Prelac, as diretrizes do Projeto no país foram – e ainda estão sendo – aplicadas na etapa do Ensino Médio que traz a formação profissional e tecnológica expressa na Lei n.º 13.415/2017. (BRASIL, 2017b). O portal do MEC, ao referir-se a essa Lei, afirma que

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2017a).

O documento do Prelac apresenta, assim, recomendações para a criação de itinerários formativos, uma formação curricular mais flexível e uma aproximação da escola com a realidade atual. Portanto, o direcionamento dado à educação no Brasil é reflexo da adoção das recomendações advindas dos organismos internacionais. A formação instrumental e meramente tecnicista preconizada no Prelac tem amparo legal do Estado-Nação periférico e alinhamento dependente com o neoliberalismo. No que concerne à concepção de itinerários formativos, o MEC assim se posiciona:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2017d).

Evidencia-se, dessa maneira, que a formação do trabalhador, no cenário da Lei n.º 13.415/2017, fica à deriva do mercado de bens e serviços, regulado pela dinâmica econômica e baseado na lei da oferta e da procura, isto é, na lei de mercado. É perceptível, novamente, o

alinhamento com os organismos internacionais, que fazem a defesa e recomendam a formação do trabalhador para a vida, com flexibilização mercadológica, como forma de atender aos anseios dos países hegemônicos, que ditam as tecnologias e pautam o modelo de desenvolvimento global.

No que se refere à formação profissional e técnica do estudante, o MEC (2017) entende que essa formação

[...] será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu.

Assim, o “novo” Ensino Médio, de forma aligeirada, disponibiliza para o mercado de trabalho estudantes com formação predominantemente tecnicista em detrimento de formação nas áreas sociais e humanas. A reforma educacional traz, desse modo, a sombra do produtivismo e do imediatismo e cumpre o seu quinhão determinado no cenário mundial de mão de obra qualificada, mais restrita a um campo de conhecimento, que dissocia o conhecimento tecnológico da formação omnilateral do estudante.

Por fim, naquilo que diz o MEC sobre a Lei do “novo” Ensino Médio, realço a questão do profissional de notório saber:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (BRASIL, 2017a).

Com conhecimento de causa sobre o notório saber, pois já exerci, por tempo determinado, essa condição devido à falta de profissional habilitado no local, sei o quanto os aspectos pedagógicos, relacionados às estruturas curriculares, à interdisciplinaridade e ao conjunto articulado da informação basilares para a formação do estudante ficam prejudicados quando o profissional de notório saber não apresenta vínculo pedagógico com a instituição de ensino. Tal situação pode ocasionar lacunas na formação dos estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado à EPT, na medida em que dissocia o trabalho, a natureza e a função social da educação.

Sobre esse contexto, Saviani (2007, p. 29-30) adverte que

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?

Dessarte, nessa relação intrincada entre trabalho e educação, não se pode dissociar o trabalho, a vida social e a natureza do bem “comum” e do cenário contextualizado da aprendizagem, que, necessariamente, remete à reflexão sobre o resultado do trabalho, a alienação do trabalhador e a educação que é própria do ato de trabalhar. Ao encontro disso, Saviani (2007, p. 31) menciona que

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem: não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede à existência do homem. Ao contrário, a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Outrossim, o modelo de exploração do trabalho pelo capital não insere o operário como ator no processo de transformação da natureza por intermédio do trabalho. O ato laboral torna-se autômato, íngreme e insípido, sendo realizado apenas para obter recursos monetários com a finalidade de (sobre)viver. O trabalho é reduzido, assim, ao salário como única maneira, via de regra, de estimular o homem a realizar a transformação dos recursos naturais.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana. (SAVIANI, 2007, p. 35-36).

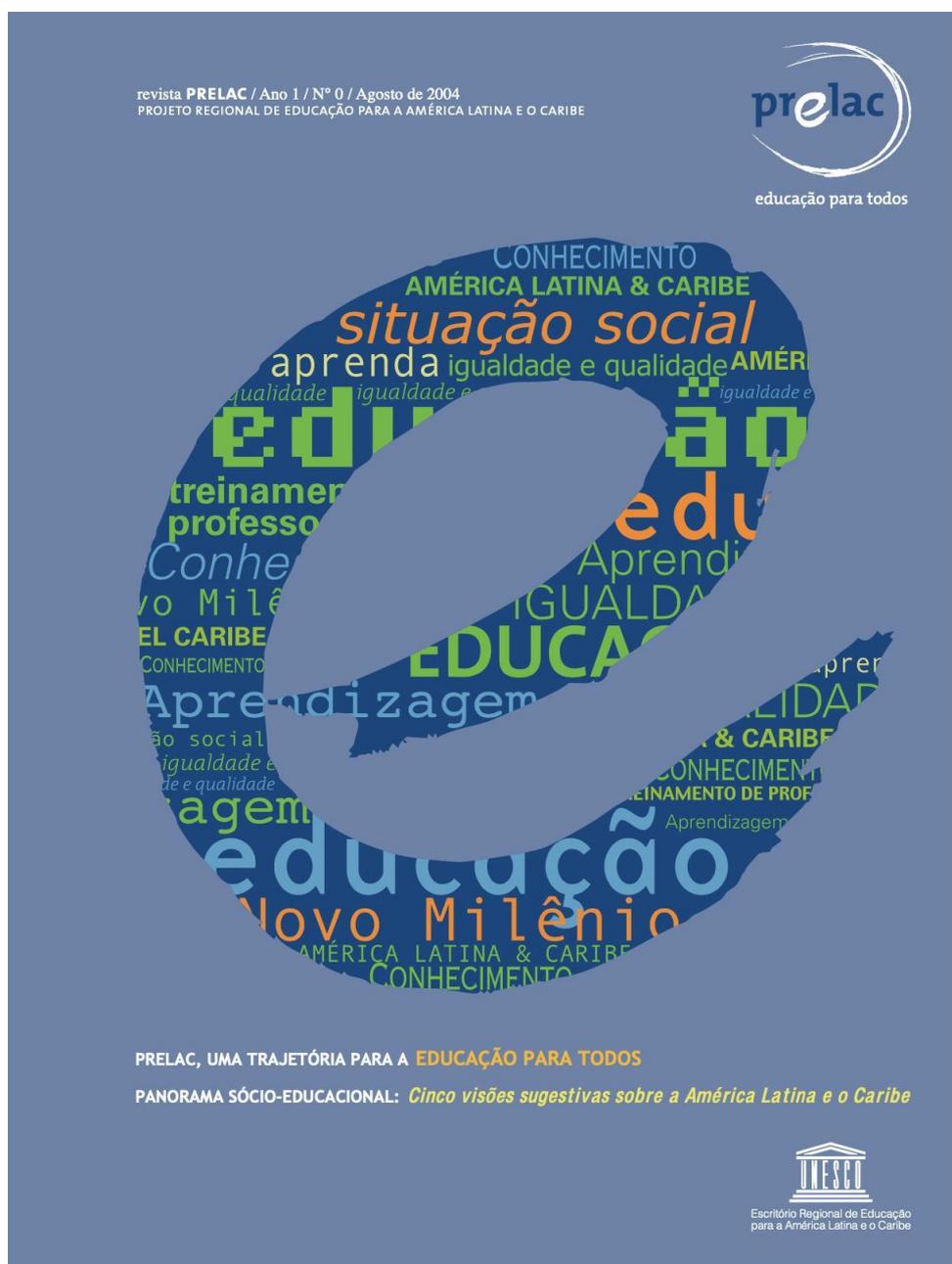
O modelo atual de educação que acompanha a premissa de divisão de classes não é prerrogativa única dos projetos educacionais globais na contemporaneidade. Ao sedimentar a existência de escolas diferenciadas para estudantes diferenciados segundo sua classe social e econômica, realiza-se e aprofunda-se o modelo de sociedade classista. Ademais, cabe lembrar que, de encontro a isso, um importante atributo da educação para o setor progressista da política

é justamente o seu papel inclusivo, social, emancipatório e de correção de desigualdades e injustiças.

5.3 Gestão Pública, Governança e Heterarquia

Nesta seção, traço paralelos entre o padrão da NGP e o alinhamento adotado pelo Prelac nas suas orientações para políticas educacionais vinculadas ao movimento educacional global. A seguir, na Figura 13, pode ser observada capa da revista Prelac.

Figura 13 – Capa da revista Prelac



Fonte: Revista Prelac (2004).

A capa da revista revela um conjunto de informações, que vão desde a localização regional do Prelac, incluindo seus objetivos destacados em palavras-chave no centro da capa, a vinculação estreita com a Educação Para Todos e a leitura da situação social da América Latina e do Caribe, até o autor/editor, que é Orealc, representante da Unesco/ONU na região. Assim, a trajetória do Prelac perpassa pela conjunção de elementos que fazem a leitura local e nacional, a partir de uma concepção de mundo globalizado em que o Prelac adota as diretrizes da NGP, que, por sua vez, adota os termos privados do *school business*.

Ao encontro de tais discussões, trago a questão das relações do público com o privado, tão presente no Prelac. Essa relação se expressa também por meio da heterarquia, da governança e da *accountability*, elementos presentes no Prelac no que tange às recomendações aos Estados-Membros para a condução da educação. Portanto, os três focos de “monitoramento do Prelac” têm suas interseções com a NGP, com o modo heterárquico de convivência entre instituições, com a governança e com a gestão de resultados. São eles:

1. Tener presente la sustentabilidad del proyecto en los países. La extensión prevista es de quince años, lo cual exige el compromiso de los sectores involucrados para convertirlo en política de Estado.
2. Sistematización del trabajo de los organismos internacionales en función de los logros del PRELAC. Deben contrastarse los documentos de Cochabamba con los de otras entidades internacionales.
3. Asumir que estamos ante una nueva política de gestión, entendida como compromiso político, lo que implica toma de decisiones, planeamiento de lo deseable y posible, y una administración optimizada de los recursos, procurando con ello una actitud proactiva más que reactiva.⁶⁵ (UNESCO, 2002, p. 19).

Em relação ao monitoramento do Prelac, o terceiro item informa a necessidade de “assumir que estamos ante uma nova política de gestão”. Considerando o cenário exposto no documento em análise, é evidente que se trata da adoção da NPG, aplicada à educação, no âmbito das escolas públicas.

Para Verger e Normand (2015, p. 599), a NGP “[...] es un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de

⁶⁵ “1. Ter em mente a sustentabilidade do projeto nos países. A prorrogação prevista é de quinze anos, o que exige o comprometimento dos setores envolvidos para torná-la política de Estado. 2. Sistematizar o trabalho dos organismos internacionais a partir das realizações do PRELAC. Os documentos de Cochabamba devem ser contrastados com os de outras entidades internacionais. 3. Partir do pressuposto de que estamos diante de uma nova política de gestão, entendida como compromisso político, que implica a tomada de decisões, o planejamento do desejável e do possível e a gestão otimizada dos recursos, buscando uma postura proativa e não reativa”. (tradução nossa).

disciplinas afines”.⁶⁶ Os autores caracterizam a lógica e a racionalidade da adoção da NGP na educação da seguinte forma:

Los motivos y las lógicas por las que se adoptan la propuesta de la NGP en el campo educativo, así como la manera como dicha propuesta se recontextualiza en marcos regulatorios y programas educativos concretos varía sustancialmente en distintos países y regiones. La NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni adopta la misma forma en todos los lugares; más bien, se puede concretar en enfoques de gobernanza y en diseños de políticas educativas bien diferenciados. Por ejemplo, como desarrollaremos más adelante, las políticas de autonomía escolar varían en función de si se centran en dar más poder a las escuelas a nivel curricular, a nivel organizativo o a nivel de gestión de recursos (OCDE, 2011). Algo parecido sucede con las medidas de rendición de cuentas en educación que, entre otros factores, varían según el nivel de estandarización educativa que implican, de quién es el ‘principal’ y quién es el ‘agente’ de la rendición de cuentas, y de las consecuencias que conllevan para el personal docente y/o las escuelas objeto de la evaluación.⁶⁷ (VERGER; NORMAND, 2015, p. 600).

Nesse sentido, o documento do Prelac está alinhado com as propostas da NGP, com vistas à aplicação de conceitos das empresas privadas que visam, sobretudo, ao lucro e ao acúmulo de riqueza. Tais conceitos e propostas são elásticos e adaptáveis ao objetivo primordial: desenvolver políticas educacionais voltadas à competitividade entre docentes por ganhos monetários, ao estímulo para cumprir metas, à padronização educacional, à prestação de contas, à fragmentação e privatização das instituições públicas e ao enfraquecimento de sindicatos de docentes.

Portanto, essas ações têm por intuito desarticular o Estado de Bem-Estar Social. O Ensino Médio Integrado à EPT encontra-se inserido nesse contexto macropolítico, sendo, assim, também atacado por uma política educacional que visa essencialmente à *accountability*, com o fito de cumprir uma pauta global, comandada pelos organismos internacionais, com destaque à OCDE. A adoção de regras provenientes do setor privado caracteriza os princípios políticos da NGP para a educação, de modo que

⁶⁶ “[...] é um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de disciplinas afins”.

⁶⁷ “Os motivos e a justificativa para a adoção da proposta do NPG no campo educacional, bem como a forma como essa proposta é recontextualizada em marcos regulatórios e programas educacionais específicos, variam substancialmente em diferentes países e regiões. O NPG não é um modelo monolítico de reforma educacional nem assume a mesma forma em todos os lugares; em vez disso, pode ser concretizado em abordagens de governança e projetos de políticas educacionais bem diferenciados. Por exemplo, como iremos desenvolver mais tarde, as políticas de autonomia escolar variam dependendo se enfocam o empoderamento das escolas no nível curricular, organizacional ou de gestão de recursos (OCDE, 2011). Algo semelhante acontece com as medidas de responsabilização na educação que, entre outros fatores, variam de acordo com o nível de padronização educacional que implicam, quem é o ‘principal’ e quem é o ‘agente’ da responsabilização das contas, e as consequências que acarretam para o corpo docente e ou as escolas objeto de avaliação”. (tradução nossa).

El programa de la NGP no implica una retirada del Estado del ámbito de los servicios públicos, sino que supone más bien un replanteamiento de las funciones gubernamentales en la gestión de dichos servicios (HUDSON, 2007). Desde la óptica de la NGP se espera del Estado que, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios. De acuerdo a la famosa metáfora de Osborne y Gaebler (1993), el Estado debería centrarse en guiar (*steering*) en lugar de remar (*rowing*) los servicios públicos.⁶⁸ (VERGER; NORMAND, 2015, p. 601).

Outrossim, os princípios políticos da NGP apresentam-se em largo espectro de ações, que são ilustradas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Princípios da NGP

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	- Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explícitas	- Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo. - Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	- Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	- Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competencia en el sector público	- Subsidios públicos a las escuelas privadas - Financiación per cápita - Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	- Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido - Estilos gerenciales de dirección de escuela
Mayor disciplina/ parsimonia en el uso de recursos	- Financiación de las escuelas en base a resultados - Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fonte: Verger e Normand (2015, p. 602).

Nesse sentido, o Quadro 5 é demonstrativo do quanto à NGP, aplicada à educação, é base também para as diretrizes do Prelac, que prevê indicadores de qualidade, currículo e avaliação estandarizada que promovem um nivelamento de educação global. Se há alguma

⁶⁸ “O programa da NGP não implica a retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas o repensar das funções governamentais na gestão desses serviços (HUDSON, 2007). Do ponto de vista do NGP, espera-se que o Estado fortaleça seu papel de regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos provedores autônomos de tais serviços, em vez de prestar serviços públicos diretamente. De acordo com a famosa metáfora de Osborne e Gaebler (1993), o Estado deveria se concentrar em orientar (dirigir) ao invés de remar nos serviços públicos”. (tradução nossa).

flexibilidade em relação à NGP, é quanto a sua forma de empregar os métodos, pois o conteúdo é padronizado para todos os Estados-Nações, em todas as regiões do planeta.

Nesse cenário, cabe considerar, conforme mencionam Verger e Normand (2015, p. 614-615), o papel estratégico de *policy makers* e *think tanks* na NGP e, conseqüentemente, na elaboração e proposição de políticas educacionais via organismos internacionais:

La NGP es una constelación de teorías gerenciales, marcos y herramientas, reglamentos y normas para la reforma del sector público producidas por redes transnacionales de expertos, *policy-makers*, organizaciones internacionales, *think tanks*, fundaciones y grupos de consultoría. Sus discursos e instrumentos circulan a nivel global, pero son reformulados y traducidos en contextos nacionales y locales de tal manera que las políticas finalmente retenidas pueden tener aproximaciones bien diferenciadas. Así pues, a la hora de adoptar la NGP, algunos países hacen más hincapié en el mercado y la privatización, mientras que otros están más preocupados por la descentralización y la rendición de cuentas. La penetración de la ideología gerencial como mecanismo de garantía de la calidad varía de un contexto nacional a otro. También ha creado nuevos desafíos para la profesión docente, incluyendo nuevas normas, dispositivos e instrumentos para la rendición de cuentas que se integran en el día a día del trabajo docente. Todo ello con el agravante de que los maestros no tienden a ser consultados cuando se definen los estándares de calidad y los criterios de evaluación de sus estudiantes en pruebas estandarizadas. Ahora bien, la transformación de la organización escolar bajo la NGP tiene el potencial de dar más flexibilidad y autonomía a los maestros: libera iniciativas y proyectos, enfatiza la responsabilidad individual y el nuevo profesionalismo. La NGP ha combinado las tecnologías del taylorismo y la burocracia con nuevas tecnologías gerenciales, y con ello ha generado un resultado aparentemente contradictorio. Por un lado, los maestros tienen que aplicar reglas y cumplir objetivos que les vienen dados por los administradores del sistema de forma jerárquica (GEWIRTZ, 2002). Por otro lado, el *nuevo gerencialismo* hace hincapié en el trabajo en equipo, la flexibilidad, el liderazgo compartido, y el desarrollo profesional, medidas que ofrecen oportunidades para empoderar a los maestros y reconocer sus iniciativas individuales (mientras estén, eso sí, al servicio de un mayor rendimiento educativo). El trabajo y el espíritu colectivos son alentados por el desarrollo del individualismo, a la vez que la intensificación del trabajo y la fragmentación de la carrera docente tiene el potencial de socavar la cooperación y la colegialidad en las escuelas.⁶⁹

⁶⁹ “A NGP é uma constelação de teorias administrativas, estruturas e ferramentas, regulamentos e padrões para a reforma do setor público produzidos por redes transnacionais de especialistas, formuladores de políticas, organizações internacionais, *think tanks*, fundações e grupos de consultoria. Seus discursos e instrumentos circulam globalmente, mas são reformulados e traduzidos em contextos nacionais e locais, de forma que as políticas finalmente retidas possam ter abordagens bem diferenciadas. Assim, ao adotar a NGP, alguns países colocam mais ênfase no mercado e na privatização, enquanto outros estão mais preocupados com a descentralização e a prestação de contas. A penetração da ideologia gerencial como mecanismo de garantia de qualidade varia de um contexto nacional para outro. Também criou novos desafios para a profissão docente, incluindo novas normas, dispositivos e instrumentos de responsabilização que se integram no dia a dia do trabalho docente. Tudo isso com o agravante de que os professores não costumam ser consultados na definição de padrões de qualidade e critérios de avaliação de seus alunos em provas padronizadas. Agora, a transformação da organização escolar sob o NGP tem potencial para dar mais flexibilidade e autonomia aos professores: libera iniciativas e projetos, valoriza a responsabilidade individual e o novo profissionalismo. A NGP combinou as tecnologias do taylorismo e da burocracia com novas tecnologias gerenciais e, ao fazer isso, gerou um resultado aparentemente contraditório. Por um lado, os professores devem aplicar regras e cumprir os objetivos que lhes são dados pelos administradores do sistema de forma hierárquica (GEWIRTZ, 2002). Por outro lado, o novo gerencialismo enfatiza o trabalho em equipe, a flexibilidade, a liderança compartilhada e o desenvolvimento profissional, medidas que oferecem oportunidades de empoderar os professores e reconhecer suas iniciativas

Verger e Normand (2015) descrevem, assim, as funções, os atributos e os objetivos distribuídos em leques para *policy makers*, *think tanks*, organismos internacionais, fundações e grupos de consultorias que, em redes transnacionais, operam para elaborar as políticas educacionais. Abarcam, também, a forma como esse cenário atinge as escolas e seus atores – professores, funcionários e estudantes – e, conseqüentemente visa mudar a estrutura da aprendizagem e dos conteúdos para alinhá-los ao projeto global de uma educação mercantilizada. Dessa maneira, o neoliberalismo impõe a sua pauta global, no intuito de transformar o conhecimento em um produto privatizável.

Nesse sentido, há de se observar que a NGP não afasta o Estado-Nação da administração; trata, antes disso, de remodelá-lo, efetuando a transformação de um Estado-Nação que governa para um Estado que promove governança. No âmbito legal, conforme o Decreto n.º 9.203/2017 (BRASIL, 2017c, p. 22), a governança pode ser entendida como um “Conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”. Assim, a governança extrapola as regras herméticas de governo e promove a inserção de mecanismos privados na condução da coisa pública quando esboça preocupação com a condução e os interesses sociais.

Para o BM (2010, p. 1-2), governança

[...] is defined as the manner in which power is exercised in the management of a country's economic and social resources for development. Good governance, for the World Bank, is synonymous with sound development management. The Bank's experience has shown that the programs and projects it helps finance may be technically sound, but fail to deliver anticipated results for reasons connected to the quality of government action. Legal reforms, however urgent, may come to naught if the new laws are not enforced consistently or there are severe delays in implementation. Efforts to develop privatized production and encourage market-led growth may not succeed unless investors face clear rules and institutions that reduce uncertainty about future government action. Vital reforms of public expenditure may flounder if accounting systems are so weak that budgetary policies cannot be implemented or monitored, or if poor procurement systems encourage corruption and distort public investment priorities. Failure to involve beneficiaries and others affected in the design and implementation of projects can substantially erode their sustainability. These examples illustrate a broader point: good governance is central to creating and sustaining an environment which fosters strong and equitable development, and it is an essential complement to sound economic policies. Governments play a key role in the provision of public goods. They establish the rules that make markets work efficiently and, more problematically, they correct for market failure. In order to play this role, they need revenues, and agents to collect revenues and produce the public goods. This in turn requires systems of accountability, adequate and reliable information, and efficiency in resource management and the

individuais (enquanto estão, sim, a serviço do ensino de superior desempenho). O trabalho coletivo e o espírito são estimulados pelo desenvolvimento do individualismo, enquanto a intensificação do trabalho e a fragmentação da profissão docente têm o potencial de minar a cooperação e a colegialidade nas escolas”. (tradução nossa).

delivery of public services. Yet there is no certainty that institutional frameworks conducive to growth and poverty alleviation will evolve on their own. The emergence of such frameworks needs incentives, and a adequate institutional capacity to create and sustain them. The World Bank, along with other external aid and finance agencies, is involved in assisting developing countries build these incentives and develop such capacity. Thus, for example, in public sector management, the Bank's work has broadened from assisting in improving the management of project-related agencies to addressing such systematic constraints on sound management as weaknesses in the civil service, in wage structures, and in the central economic agencies that are responsible for policy formulation. This broader approach is also under way in other areas of governance, such as action to clarify accountability and strengthen the legal framework. This booklet identifies four areas of governance that are consistent with the Bank's mandate: public sector management, accountability, the legal framework for development, and information and transparency. It focuses on the last three areas, analyzes issues of relevance to the Bank, and cites examples of Bank experience and best practice in each area. The Bank's work on governance is selective, given the legal and resource constraints it faces, and given the limitations facing any external agency working in areas for which national decisions and government commitment are the fundamental determinants. This in turn implies concentrating Bank efforts in countries where they are most likely to succeed, and where there is a shared perception of need. Success will also depend on the extent to which this work reflects the country's institutional needs, its history, its political economy, and the nature of its society. When government commitment to sound development management is in doubt, the Bank's encouragement of an intensive dialogue on the overall development program can be an important precursor to change. When that dialogue is not fruitful, it inevitably affects the Bank's analysis of the country's overall development management and performance, and in turn the nature and extent of Bank support for the country. Thus the Bank's work related to governance must both be informed by a long-term perspective on the country's development strategy and prospects and aim at sustainable results.⁷⁰

⁷⁰ “[...] é definida como a maneira pela qual o poder é exercido na gestão dos recursos econômicos e sociais de um país para o desenvolvimento. Boa governança, para o Banco Mundial, é sinônimo de boa gestão do desenvolvimento. A experiência do Banco tem mostrado que os programas e projetos que ajuda a financiar podem ser tecnicamente sólidos, mas não apresentam os resultados esperados por razões relacionadas à qualidade da ação governamental. As reformas legais, por mais urgentes que sejam, podem dar em nada se as novas leis não forem aplicadas de forma consistente ou se houver atrasos graves na implementação. Os esforços para desenvolver a produção privatizada e encorajar o crescimento liderado pelo mercado podem não ter sucesso a menos que os investidores enfrentem regras e instituições caras que reduzam a incerteza sobre a ação governamental futura. Reformas vitais da despesa pública podem fracassar se os sistemas de contabilidade forem tão fracos que as políticas orçamentárias não possam ser implementadas ou monitoradas, ou se sistemas de aquisições deficientes encorajarem a corrupção e distorcerem as prioridades de investimento público. O não envolvimento dos beneficiários e de outras pessoas afetadas na concepção e implementação dos projetos pode prejudicar substancialmente a sua sustentabilidade. Esses exemplos ilustram um ponto mais amplo: a boa governança é fundamental para criar e sustentar um ambiente que promova um desenvolvimento forte e equitativo e é um complemento essencial para políticas econômicas sólidas. Os governos desempenham um papel fundamental no fornecimento de bens públicos. Eles estabelecem as regras que fazem os mercados funcionarem com eficiência e, mais importante, corrigem as falhas do mercado. Para desempenhar esse papel, eles precisam de receitas e de agentes para coletar receitas e produzir bens públicos. Isso, por sua vez, requer sistemas de prestação de contas, informações adequadas e confiáveis e eficiência na gestão de recursos e na prestação de serviços públicos. No entanto, não há certeza de que as estruturas institucionais que conduzem ao crescimento e à redução da pobreza evoluirão por conta própria. O surgimento de tais estruturas precisa de incentivos e capacidade institucional adequada para criá-las e mantê-las. O Banco Mundial, junto com outras agências externas de ajuda e financiamento, está envolvido em ajudar os países em desenvolvimento a criar esses incentivos e desenvolver essa capacidade. Assim, por exemplo, na gestão do setor público, o trabalho do Banco Mundial foi ampliado, passando da assistência na melhoria da gestão das agências relacionadas ao projeto para abordar as restrições sistemáticas à gestão sólida, como deficiências no serviço público, nas estruturas salariais e na economia central de agências responsáveis pela formulação de políticas. Essa abordagem mais ampla também está em andamento em outras

Indubitavelmente, nessas nossas considerações, é notável que os aspectos políticos e economicistas invadem o campo educacional e com ele convive como se fosse propriedade de ambos e determinam as suas ações. As premissas de governança que o BM determina como prioritárias para o seu apoio a projetos relacionados aos países em desenvolvimento, encontram-se presentes tanto na NGP como no Prelac; “gestão do setor público, prestação de contas, estrutura legal para o desenvolvimento e informação e transparência” hoje também são os pilares dos projetos educacionais e para a reforma do Estado-nação com vista à governança.

Portanto, ao privatizar a produção de bens ou serviços, principalmente os educacionais e encorajar o crescimento liderado pelo mercado, é fator que não anda *Pari Passu* com a visão de educação marxiana. Ao olhar menos atento, os paradigmas contábeis e econômicos não são contrários as categorias de análises como as que, nesta tese, atuam como fundantes e indissociáveis do contexto. Entretanto, estes paradigmas carregam em si, como aplicados à educação, fórmulas para transformar o bem “comum”, a escola pública, em uma empresa privada. O estado-nação muda a sua configuração e forma de atuação, porém, não deixa de estar a serviço do poder hegemônico que fortalece a divisão de classes, privatiza os bens “comuns”, distribui de maneira desigual as riquezas, sucateia os bens e escraviza a maioria da população, através de ações que apenas possuem um pano de fundo de justiça social e de igualdade.

Com relação à governança, Bevir (2011, p. 1) expressa:

[...] the word ‘governance’ is ubiquitous. The World Bank and the International Monetary Fund make loans conditional on ‘good governance’. Climate change and avian flu appear as issues of ‘global governance’. The European Union issues a White Paper on ‘Governance’. The US Forest Service calls for ‘collaborative governance’. What accounts for the pervasive use of the term ‘governance’ and to what does it refer? Current scholarship offers a bewildering set of answers. The word ‘governance’ appears in diverse academic disciplines including development studies, economics, geography, international relations, planning, political science, public administration, and sociology. Each discipline sometimes acts as if it owns the word and has no need

áreas da governança, como ações para esclarecer a responsabilidade e fortalecer a estrutura legal. Esse folheto identifica quatro áreas de governança que são consistentes com o objetivo do Banco: gestão do setor público, prestação de contas, estrutura legal para o desenvolvimento e informação e transparência. Concentra-se nas três últimas áreas, analisa questões relevantes para o Banco e cita exemplos da experiência do Banco e das melhores práticas em cada área. O trabalho do Banco Mundial sobre governança é seletivo, dadas as restrições legais e de recursos que enfrenta e as limitações enfrentadas por qualquer agência externa que trabalhe em áreas nas quais as decisões nacionais e o compromisso do governo são os determinantes fundamentais. Isso, por sua vez, implica a concentração dos esforços do Banco em países onde têm maior probabilidade de sucesso e onde existe uma percepção compartilhada da necessidade. O sucesso também dependerá da medida em que esse trabalho refletir as necessidades institucionais do país, sua história, sua economia política e a natureza de sua sociedade. Quando o compromisso do governo com a gestão sólida do desenvolvimento está em dúvida, o incentivo do Banco a um diálogo intensivo sobre o programa geral de desenvolvimento pode ser um precursor importante para a mudança. Quando esse diálogo não é frutífero, inevitavelmente a feta a análise do Banco sobre a gestão e o desempenho geral do desenvolvimento do país e, por sua vez, a natureza e a extensão do apoio do Banco ao país. Portanto, o trabalho do Banco relacionado à governança deve ser informado por uma perspectiva de longo prazo sobre a estratégia e as perspectivas de desenvolvimento do país e ter como objetivo resultados sustentáveis”. (tradução nossa).

to engage with the others. Too little attention is given to ways of making sense of the whole literature on governance. At the most general level, governance refers to theories and issues of social coordination and the nature of all patterns of rule. More specifically, governance refers to various new theories and practices of governing and the dilemmas to which they give rise. These new theories, practices, and dilemmas place less emphasis than did their predecessors on hierarchy and the state, and more on markets and networks. The new theories, practices, and dilemmas of governance are combined in concrete activity. The theories inspire people to act in ways that help give rise to new practices and dilemmas. The practices create dilemmas and encourage attempts to comprehend them in theoretical terms. The dilemmas require new theoretical reflection and practical activity if they are to be adequately addressed.⁷¹

A governança, compreendida como a gestão dos recursos econômicos e sociais, com ênfase no mercado e nas redes, não pode combater as mazelas da região e, conseqüentemente, as deste país. Há de se pensar, assim, no coletivo de atitudes para além das pautas dos organismos internacionais, pois a diminuição da pobreza não acontecerá a partir da filantropia da Europa ou dos Estados Unidos. É possível afirmar, diante disso, com base na teoria crítica e no conhecimento sistêmico, que os trabalhadores da região de atuação do Prelac necessitam reagir perante o que está dado. O caminho para tal reação pode ser a discussão da teoria do “comum” sob a perspectiva de uma revolução que abarque a forma de governar, consumir, viver e conviver, a fim de romper com essa dependência econômica e de conhecimento.

Entretanto, o que se nota é o modelo de Estado-Nação se transformando para que possa permanecer a serviço do capital privado. Nesse contexto, a governança tem na ARS a sua ferramenta crucial para a execução dessas transformações do modo de exploração pela força do capital sobre o trabalho. Embora as análises de redes sociais e de redes políticas possuam, ainda, definições turvações, como afirma Ball (2014), cada dia mais, tais análises podem demonstrar o emaranhado intrincado que há na governança, na apropriação dos recursos comuns e na formação instrumental adotada pela escola atual. Portanto, enquanto classe contra-hegemônica, não se pode desconsiderar as forças das redes apesar de seu aspecto turvo ou inacabado.

⁷¹ “[...] a palavra ‘governança’ é onipresente. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional condicionam os empréstimos à ‘boa governança’. As mudanças climáticas e a gripe aviária aparecem como questões de ‘governança global’. A União Europeia publica um Livro Branco sobre ‘Governança’. O Serviço Florestal dos EUA clama por ‘governança colaborativa’. O que explica o uso generalizado do termo ‘governança’ e a que ele se refere? Um estudo oferece um conjunto de respostas desconcertantes. A palavra ‘governança’ aparece em diversas disciplinas acadêmicas, incluindo estudos de desenvolvimento, economia, geografia, relações internacionais, planejamento, ciência política, administração pública e sociologia. Cada disciplina às vezes age como se fosse dona da palavra e não precisasse se envolver com as outras. Pouca atenção é dada às maneiras de compreender toda a literatura sobre governança. No nível mais geral, governança refere-se a teorias e questões de coordenação social e à natureza de todos os padrões de governo. Mais especificamente, governança refere-se a várias novas teorias e práticas de governo e aos dilemas que elas geram. Essas novas teorias, práticas e dilemas colocam menos ênfase do que seus predecessores na hierarquia e no Estado, e mais nos mercados e nas redes. As novas teorias, práticas e dilemas de governança são combinados em atividades concretas. As teorias inspiram as pessoas a agir de maneira que ajudam a dar origem a novas práticas e dilemas. As práticas criam dilemas e encorajam tentativas de compreendê-los em termos teóricos. Os dilemas requerem uma nova reflexão teórica e a atividade prática se quiserem ser tratados de forma adequada”. (tradução nossa).

Nesse sentido, a despeito do caráter volátil, efêmero e mutável dos fenômenos científicos, sociais e culturais, a ARS é uma possibilidade de, por exemplo, aproximar os eventos relacionados ao Estado-Nação e ao seu novo modo de aliança do capital hegemônico e da governança. Assim, ao explicar sobre análise de redes sociais e redes políticas, Ball (2014, p. 30) afirma:

Há certo grau de clareza enganosa sobre o conceito de redes, particularmente como utilizado na literatura de governança. Ele é usado muito abstratamente para descrever mudanças gerais na forma de governo ou é implantado na forma de referir-se a uma grande variedade de relações sociais e práticas. Além disso, alguns dos textos sobre redes são normativos e a distinção entre prescrição e análise, é por vezes, turvo. [...] Pouco consenso há sobre se as redes de políticas devem ser consideradas como uma metáfora, um método ou uma teoria adequada com poder explicativo. A seguir, rede é utilizada de duas maneiras diferentes, porém relacionadas.

1. Como já foi observado, rede é um método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais. Ela trabalha para capturar e descrever alguns aspectos dessas relações, isto é, alguns aspectos mais visíveis dessas relações. No entanto, nem os aspectos analíticos nem os descritivos do método apresentam-se sem dificuldades. Algumas dessas dificuldades têm sido bem ensaiadas na literatura de análise de redes sociais [...].
2. Rede também é um dispositivo conceitual neste relato. Ela é utilizada para representar um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente. [...] Isso é muitas vezes chamado de governança em rede, embora o termo é usado vaga e diversamente. Em termos gerais, governança em rede refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis [...] por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais [...]. Isto é, um processo de resolução de problemas “compartilhado” que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores que do anteriormente.

Portanto, rede é método e dispositivo conceitual, ou seja, ela é técnica que analisa os efeitos e modos de governança empregados pelos Estados-Nações para a solução de problemas compartilhados. (BALL, 2014). Em outras palavras, os Estados-Nações redistribuem, em forma de governança, as suas atribuições públicas de modo a envolver o setor privado, fazendo isso em rede e instaurando um movimento presente não apenas na educação, mas também em diversas áreas específicas da ação estatal, como a da segurança, atributo exclusivo do Estado, da saúde e de infraestrutura e logísticas. Nesse cenário, o Estado-Nação apropria-se do bem “comum”, transformando-o em bem público e vendendo-o para o setor privado; atua, assim, como o intermediário e atravessador entre os recursos “comuns” e a aquisição destes pelo capital privado.

Portanto, o cerne da questão – a implementação das políticas neoliberais na educação – continua pulsante, e o conteúdo da análise permanece – as recomendações para implementação de políticas educacionais pelo Prelac, que desempenha a função de intelectual do neoliberalismo na região. Nessa conjuntura, a educação está voltada para os aspectos

instrumentais, de resultados e de formação tarefaira do estudante de Ensino Médio Integrado à EPT, orientada pela NGP e pelo Prelac, que incorpora a governança e se apoia na heterarquia.

A esse respeito, cabe ressaltar que a heterarquia está mais relacionada ao governo, como estrutura rígida, e que a governança figura como um processo em que a participação de pessoas, sejam elas físicas ou jurídicas, não segue uma ordem hierárquica determinada. A heterarquia, a governança e a “nova” filantropia constituem, dessa maneira, componentes de um modelo de Estado-Nação redistributivo de suas obrigações governamentais e promotor de uma readequação do exercício do poder.

Ao encontro disso, Avelar e Ball (2019, p. 65) afirmam que

Changing relationships between the state and society are an international phenomenon, in spite of considerable variation. Generally speaking, states now increasingly share the work of governing with other social actors (Bevir, 2011). Decision making processes and implementation systems that used to be mainly executed by the state are increasingly dispersed in complex networks of non-governmental institutions and agencies. While the boundaries between the state, economy and civil society have always been thin and fuzzy, relations across those boundaries have assumed a new stridency and intensity in the past 30 years (Ball and Junemann, 2012).⁷²

Nesse sentido, o que se entende por heterarquia é um movimento contínuo que só pode ser fotografado em um tempo estanque. Isso porque a flexibilização e a mutação dinâmicas que os atores componentes da rede de governança possuem são atributos inerentes a essa forma de governar, ou seja, constituem um fluxo permanente em que a estabilidade só é característica própria de princípios políticos iguais aos dos que momentaneamente estão em uma ou outra posição na heterarquia.

Nesse contexto, no que concerne ao entendimento de poder e controle relacionados à governança, cabe ressaltar a definição de biopoder:

O biopoder é definido como assumindo duas formas: consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da

⁷² “A mudança nas relações entre o estado e a sociedade é um fenômeno internacional, apesar de variações consideráveis. De modo geral, os estados agora compartilham cada vez mais o trabalho de governar com outros atores sociais (Bevir, 2011). Os processos de tomada de decisão e os sistemas de implementação antes executados principalmente pelo Estado estão cada vez mais dispersos em complexas redes de instituições e agências não governamentais. Embora as fronteiras entre o estado, a economia e a sociedade civil sempre tenham sido tênues e confusas, as relações entre essas fronteiras assumiram uma nova estridência e intensidade nos últimos 30 anos (Ball e Junemann, 2012)”. (tradução nossa).

longevidade. Ademais, busca-se relacionar as análises de Foucault sobre a política da vida à problemática do liberalismo, evidenciando a extrapolação da lógica econômica para relações sociais. (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 34).

Diante disso, evidencia-se a forma de poder que regula a vida social por dentro. O que se observa é agora o autor no poder, na produção e na reprodução da própria vida, porém em uma sociedade de controle caracterizada pela forma relacional, envolvendo no processo famílias, religiões, ONGs, hospitais, fábricas e prisões. Trata-se do poder sobre corpos e mentes. Entretanto, esses autores, via de regra, estão a serviço de um modelo de Estado que tem formatos diferentes na modernidade e na pós-modernidade, sendo esta caracterizada pela troca das expressões “governo” por “governança” e “sociedade disciplinar” por “sociedade de controle”. Portanto, poder, governo e hierarquia sofrem metamorfoses e incorporam o biopoder, a governança e a heterarquia como aliadas à forma de continuidade da hegemonia neoliberal.

Outrossim, o modelo heterárquico vem transformando as ações dos estados e confundindo ainda mais as fronteiras entre o público e o privado. Para Avelar e Ball (2019, p. 66),

[...] a heterarchy is “an organizational form somewhere between hierarchy and network that draws upon di-verse horizontal and vertical links that permit different elements of the policy process to cooperate (and/or compete)” (Ball and Junemann, 2012, p.138). In this new mix of markets, networks and hierarchies, new personal and professional connections across different institutions and sectors –public, private and voluntary– are established. Careers are forged in movement between and across these sectors by boundary-spanners, people who bring “unlikely partners together” break “through red tape” and see “things in a different way” (Williams, 2002, p. 109).⁷³

Diante do exposto, o Prelac, por meio de suas recomendações, procura o consenso entre os Estados-Membros e adota uma visão heterárquica de administrar o projeto, marcado pelo envolvimento de organismos internacionais, fundações filantrópicas e Estados-Nações em seu comitê de gestão. Destaco, a esse respeito, que atores que compõem a gestão sob o modo de governança e heterarquia participam em diversos momentos da rede de poder, da elaboração de

⁷³ “[...] uma heterarquia é ‘uma forma organizacional em algum lugar entre a hierarquia e a rede que se baseia em diversos links horizontais e verticais que permitem que diferentes elementos do processo político cooperem (e/ou compitam)’ (Ball e Junemann, 2012, p. 138). Nessa nova combinação de mercados, redes e hierarquias, novas conexões pessoais e profissionais em diferentes instituições e setores – público, privado e voluntário – são estabelecidas. Carreiras são forjadas no movimento entre e através desses setores por atravessadores de limites, pessoas que reúnem ‘parceiros improváveis’ rompem ‘a fita vermelha’ e veem ‘as coisas de uma maneira diferente’ (Williams, 2002, p. 109)”. (tradução nossa).

políticas públicas e da representação do país em eventos internacionais, como, por exemplo, Todos Pela Educação.

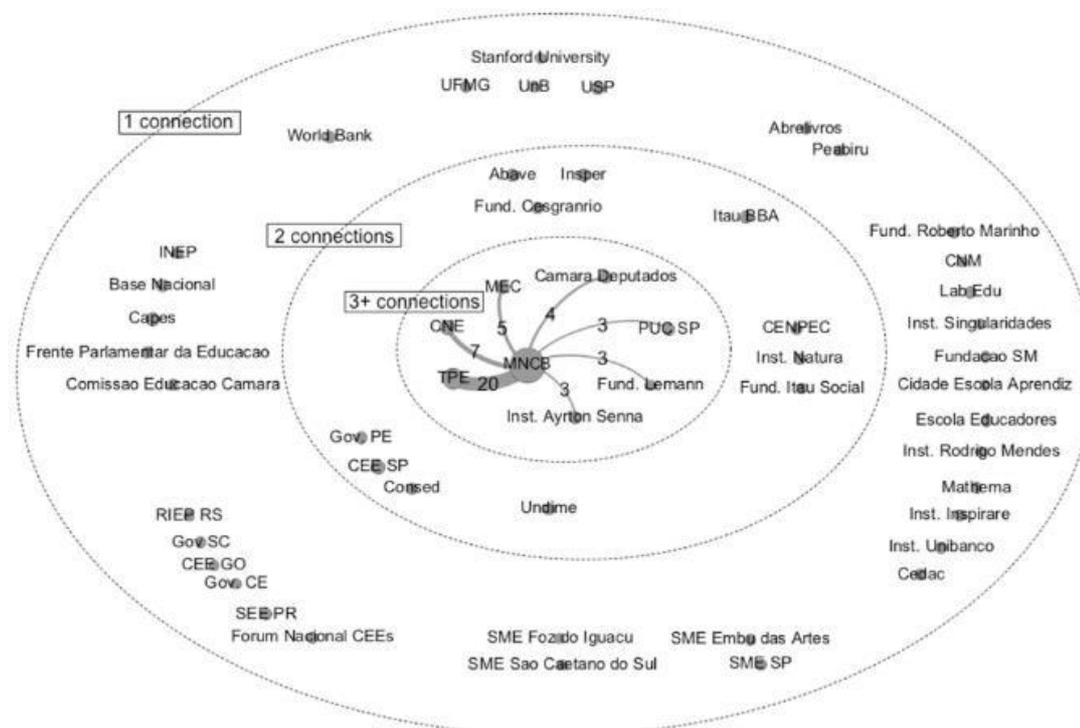
Igualmente notórias são a longevidade e a variação de movimentos feitos por atores presentes nos cargos decisórios do Estado-Nação, ocupando pastas no Ministério da Educação (MEC), no Conselho Nacional de Educação (CNE) ou na Secretaria de Educação Básica (SEB). Também ocupam/ocuparam cargos em outros entes federativos e em empresas privadas, todos no âmbito educacional. Entretanto, conforme Avelar e Ball (2019, p. 70-71),

[...] the most significant examples of boundary-spanning actors in this network are probably Maria Helena Guimarães de Castro and Maria Ines Fini. Both joined MNLS at its early stages, both are now in high-ranking positions in MEC, and both have a long and complex history within Brazilian education policy, with a vast set of connections with both the public and the private sectors. Castro has worked as a professor of political science at the University of Campinas. She has been the president of INEP during the government of Fernando Henrique Cardoso (1995–2001), when large-scale public examinations were introduced, and in 2002, during the same government, she became the Executive Secretary of MEC (position she holds again now) (Souza and Oliveira, 2003). She has worked in different states and secretariats, including the secretariat of education in the state of São Paulo, when the state introduced standard learning standards. She then the foundation Educar para Crescer, became president of the Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, or State System of Data Analysis Foundation), and is part of Todos pela Educação. Maria Ines Fini also worked at the University of Campinas between 1972 and 1996, where she participated in the creation of the Faculty of Education. Between 1996 and 2002 she worked in INEP with Maria Helena de Castro, where she was a director responsible for introducing two large-scale tests. She also worked in different states and cities and was PISA sdirector in Brazil. She then became involved in several different foundations (FEAC, Campinas pela Educação, F & F Educare, Roberto Marinho Foundation) and private high-education institutions (Cesgranrio, SL Mandic). Both actors are thus highly connected within and across the field of education in Brazil, who have accumulated a significant volume of network capital (Williams, 2002), having operated in different states, with different governments and worked in both public and private organisations. Both represent a specific, coherent and aggressive project of educational reform, one that values standardised teaching, large-scale testing, and the participation of private organisations in public education.⁷⁴

⁷⁴ “[...] os exemplos mais significativos de atores de transposição de fronteiras nessa rede são provavelmente Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Ines Fini. Ambos ingressaram no MNLS [Mobilização para Padrões Nacionais de Aprendizagem] em seus estágios iniciais, ambas agora ocupam cargos de alto escalão no MEC e ambas têm uma longa e complexa história na política educacional brasileira, com um vasto conjunto de conexões com o setor público e privado. Castro já trabalhou como professora de ciência política na Universidade Estadual de Campinas. Foi presidente do INEP durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), quando foram introduzidos concursos de grande porte, e, em 2002, no mesmo governo, tornou-se Secretária Executiva do MEC (cargo que ela ocupa novamente agora) (Souza e Oliveira, 2003). Ela já trabalhou em diferentes estados e secretarias, incluindo a secretaria de educação do Estado de São Paulo, quando o Estado introduziu os padrões de ensino padrão. Ela, então, ingressou na Fundação Educar para Crescer, tornou-se presidente da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) e integra o Todos pela Educação. Maria Ines Fini também trabalhou na Universidade Estadual de Campinas entre 1972 e 1996, em que participou da criação da Faculdade de Educação. Entre 1996 e 2002, trabalhou no INEP com Maria Helena de Castro, em que foi diretora responsável pela introdução de dois testes de grande porte. Ela também trabalhou em diferentes estados e cidades e foi diretora do PISA no Brasil. Em seguida, envolveu-se em diversas fundações (FEAC, Campinas pela Educação, F&F Educare, Fundação Roberto Marinho) e instituições privadas de ensino superior (Cesgranrio, SL Mandic). Ambos os atores

Do excerto supracitado, quero ainda reforçar que Maria Helena Guimarães de Castro esteve entre os representantes do Brasil, como chefe de gabinete, durante a reunião do Prelac em Havana, Cuba, em 2002. Por conseguinte, percebe-se que os atores transitam entre organismos internacionais, fundações e entes federativos, cumprindo uma agenda heterárquica em que as ideias neoliberais em muito se aproximam de modos de governança. No momento da escrita desta tese, registro que Maria Helena Guimarães de Castro está há pelo menos 20 anos em contextos que participam da elaboração das políticas educacionais no país, o que leva à confirmação de que nem sempre estar no governo significa também ter o poder de governar, visto que a ex-professora de política educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) não compôs o Governo Lula nem o Governo Dilma. Contudo, não deixou de participar ativamente das políticas educacionais, atuando em outras esferas de governança, como demonstra a Figura 14.

Figura 14 – Dinâmica de poder do Movimento Nacional pela Base Curricular



Fonte: Avelar e Ball (2019, p. 69).

estão, portanto, altamente conectados dentro e fora do campo da educação no Brasil, acumularam um volume significativo de capital em rede (Williams, 2002), tendo operado em diferentes estados, com diferentes governos, e trabalhado em organizações públicas e privadas. Ambos representam um projeto específico, coerente e agressivo de reforma educacional, que valoriza o ensino padronizado, os testes em larga escala e a participação de organizações privadas na educação pública”. (tradução nossa).

A Figura 14 demonstra, mediante círculos ou conexões de aproximações, como o Movimento Nacional pela Base Curricular (MNBC) atua. Os autores dessa rede se filiam à Mobilização para Padrões Nacionais de Aprendizagem, que

[...] is constituted of both people and institutions. The “institutional supporters” of the mobilization include 12 private organisations of different kinds, including new philanthropy organisations (family and corporate), research institutions and education civil servants associations. MNLS is funded by Lemann Foundation, Natura Institute and the bank Itaú BBA and, besides being part of the funding group, Lemann Foundation is the “executive secretariat” with the task of carrying out the decisions taken by the members. This last foundation was created in 2002 by the businessman Jorge Paulo Lemann (currently the richest Brazilian citizen and amongst the 25 wealthiest people in the world), and started with local projects but soon shifted to large-scale and education policy goals. Both Lemann and Estudar foundations are known for adopting management strategies similar to Lemann’s companies, with a culture of austerity and the pursuit of results (Correa, 2013). Its education agenda revolves around what Pasi Sahlberg (2011) calls GERM – the Global Education Reform Movement, with five highly interrelated features: “standardisation of education”, “focus on core subjects”, “search for low risk ways of teaching”, “use of corporate management models” and “test-based accountability policies for schools” (Ball et al., 2017, p. 2). The creation of a standard curriculum addresses all five principles, directly – the first three elements – or indirectly – the later two. While the MNLS is fully funded and maintained by private organisations, its membership includes representatives from every level of government (federal, state, municipal as noted above). At the federal level, what is particularly striking is how many members of MNLS hold or have held positions in the National Council of Education, the Ministry of Education and the Câmara dos Deputados, the lower congress chamber. By the end of 2016, more than half of MNLS members were working in state institutions.⁷⁵ (AVELAR; BALL, 2019, p. 69).

As características dos atores que compõem com o governo, na governança, os caminhos que traçados para a educação no Brasil, segundo critérios e determinações de movimentos globais, são demonstradas na Figura 14. O emaranhado de instituições e interesses não está

⁷⁵ “[...] é constituído por pessoas e instituições. Os ‘apoiadores institucionais’ da mobilização englobam 12 organizações privadas de diferentes tipos, incluindo novas organizações filantrópicas (familiares e corporativas), instituições de pesquisa e associações de servidores públicos de educação. O MNLS é financiado pela Fundação Lemann, pelo Instituto Natura e pelo 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. Esta última fundação foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann (atualmente o cidadão brasileiro mais rico e entre as 25 pessoas mais ricas do mundo) e começou com projetos locais, mas logo mudou para metas de grande escala e políticas de educação. Tanto a Fundação Lemann quanto a Estudar são conhecidas por adotar estratégias de gestão semelhantes às das empresas Lemann, com uma cultura de austeridade e busca por resultados (Correa, 2013). Sua agenda educacional gira em torno do que Pasi Sahlberg (2011) chama de GERM – Movimento de Reforma da Educação Global, com cinco características altamente inter-relacionadas: ‘standardização da educação’, ‘foco em disciplinas centrais’, ‘busca por formas de ensino de baixo risco’, ‘uso de modelos de gestão corporativa’ e ‘políticas de responsabilização para escolas baseadas em testes’ (Ball et al., 2017, p. 2). A criação de um currículo padrão aborda todos os cinco princípios, diretamente – os três primeiros elementos – ou indiretamente – os dois últimos. Embora o MNLS seja totalmente financiado e mantido por organizações privadas, seus membros incluem representantes de todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal, conforme já mencionado). No nível federal, o que chama a atenção é o número de membros do MNLS que ocupam ou já ocuparam cargos no Conselho Nacional de Educação, no Ministério da Educação e na Câmara dos Deputados. No final de 2016, mais da metade dos membros do MNLS trabalham em instituições estaduais”. (tradução nossa).

centralizado em um ator, de modo que o modelo de escola pública e de educação como direito do cidadão gradativamente vai configurando um cenário que leva completamente para o setor privado com financiamento do Estado-Nação.

Os três círculos da Figura 14 sustentam os argumentos de que há um galopante interesse da sociedade neoliberal pelo ensino básico deste país, não só para impor as diretrizes curriculares, mas também para, ao assumir obrigações inerentes ao poder público, com ele interagir visando a um maior ganho de capital – essa é a “nova” filantropia. Assim, conforme explicitam Avelar e Ball (2019, p. 70), a Figura 14, de sua autoria,

[...] was built as an ego-network (the network of one institution, MNLS), meaning that all institutions have at least one connection with MNLS (at least one person affiliated to both institutions). For the sake of clarity, instead of including all edges, here we organised the nodes in three circles. In the outer-circle, institutions have only one connection to MNLS. In the middle-circle, they have two connections. Finally, in the central circle they have three or more [...] The thicker the line, the more people in common these two organisations have. Node sizes vary according to how connected the institution is. The nodes are placed according to their institution type, organised as follows in a clockwise order, starting from the top of the circle: universities/research institutions, business companies, foundations, municipal governments, state governments, federal government and international organisations.⁷⁶

É evidente, portanto, a expressividade da participação do MNBC, que conta com vinte atores do programa Todos Pela Educação.

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Para mantermos o trabalho por uma escola pública de qualidade, contamos com a contribuição de mantenedores e apoiadores engajadas com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação! (QUEM..., 2020).

Ao observar o terceiro círculo, percebe-se que são sete os membros do MNBC que participam do CNE.

O Conselho Nacional de Educação é composto por duas câmaras, a da Educação Básica e a do Ensino Superior, totalizando 22 conselheiros, além de dois membros natos, os secretários da Educação Básica e da Educação Superior do MEC, os quais

⁷⁶ “[...] foi construída como uma rede de ego (a rede de uma instituição, MNLS), o que significa que todas as instituições têm pelo menos uma conexão com o MNLS (pelo menos uma pessoa filiada a ambas as instituições). Por uma questão de clareza, em vez de incluir todas as arestas, aqui organizamos os nós em três círculos. No círculo externo, as instituições têm apenas uma conexão com o MNLS. No círculo intermediário, eles têm duas conexões. Finalmente, no círculo central eles têm três ou mais [...] Quanto mais espessa a linha, mais pessoas em comum essas duas organizações têm. Os tamanhos dos nós variam de acordo com o quão conectada a instituição está. Os nós são colocados de acordo com o tipo de instituição, organizados da seguinte forma em sentido horário, partindo do topo do círculo: universidades/instituições de pesquisa, empresas, fundações, governos municipais, governos estaduais, governo federal e organizações internacionais”. (tradução nossa).

ocupam essa cadeira somente no período em que estão à frente das secretarias. O tempo de mandato dos conselheiros é de quatro anos, e do presidente de dois anos. O Conselho tem a missão de assessorar o Ministério da Educação nas questões que envolvem a educação brasileira. Cabe também ao conselho formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. (BRASIL, 2020).

Esses atores, do terceiro círculo, estão distribuídos entre o MEC (4), a Câmara dos Deputados (3), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (3), a Fundação Lemann (1) e o Instituto Ayrton Senna (3).

Já na Figura 15, a seguir, constam as instituições privadas que mantêm e apoiam o programa Todos Pela Educação. Elas se fazem representadas, por intermédio de seus intelectuais orgânicos, como lembra Gramsci (1978), nas esferas públicas dos Estados-Nações.

Figura 15 – Mantenedores do MNBC

MANTENEDORES



Fonte: Avelar e Ball (2019, p. 69).

Além dessas, outras empresas privadas, como demonstrado na Figura 16, agem como apoiadoras das mantenedoras e, como estas, também atuam em consórcio com o Estado-Nação, no movimento de governança hererárquica.

Figura 16 – Apoiadores do MNBC

APOIADORES

Fonte: Avelar e Ball (2019, p. 69).

Com esse cenário, torna-se evidente o alinhamento do “novo” Ensino Médio e da BNCC às recomendações de organismos internacionais, via Prelac, com vistas à Educação Profissional. O *school business* está refletido na cultura da avaliação estandardizada, na prestação de contas e nos ditames da cultura empresarial, como os provenientes dos investimentos privados das empresas pertencentes ao cidadão mais rico do país, Jorge Paulo Lemann.

Visto isso, é importante aprofundar o estudo sobre esses projetos educacionais, originados de cima para baixo, que atuam como redes sociais de mútua cooperação para o fortalecimento hegemônico do neoliberalismo pela classe dominante. Nesse cenário, a desigualdade é instalada e perpetrada pela divisão das classes sociais e pela questão de gênero e de raça, que tornam mais acentuadas as injustiças quando há maior concentração de renda e maior domínio do conhecimento por uma elite.

O golpe civil, legislativo e judiciário aplicado à democracia brasileira em 2016, se ainda evidente não fosse a sua intenção de tomada do governo para a instalações dos interesses privados, poderia efetivamente ser identificado pelo exposto nesta seção. Os princípios democráticos no Brasil não são respeitados, estão a serviço e sob o controle do capital ou sofrem golpes, de modo que a história se repete de tempos em tempos. O país, quiçá a região, ainda carece de democracias estáveis, justas, equânimes e iguais, que são princípios globais para uma nação se firmar no cenário mundial e cuidar de forma justa daqueles que habitam as suas terras, principalmente dos “desvalidos da sorte”.

5.4 Desigualdades, Iniquidades e Injustiças

Entremeando as abordagens sobre o modo neoliberal da educação, ao longo da escrita desta tese, argumento e contextualizo o que vi como desigualdades, sejam elas de âmbito social, educacional, econômico ou de oportunidades. Entendo que o princípio de acumulação de riquezas “comuns” não corrige desigualdades nem promove uma educação que oportunize ao conjunto de uma população o acesso à riqueza da nação.

Um projeto que opta por fazer da escola uma empresa privada não se propõe efetivamente a ser igualitário. Ao espelhar a sociedade da competição em suas práticas cotidianas, a instituição educacional compactua com a divisão de classes. Nessa disputa, os projetos educacionais, via organismos internacionais, tomam por base os princípios que sustentam a burguesia, afastando-se da oferta de igualdade de oportunidades.

Paralelamente a essas graves questões de aprofundamento das desigualdades, organismos multilaterais como os já citados (BM, Cepal, ONU, Unesco, OCDE), em um “sequestro semântico”, apropriam-se de questões sociais para elaborar projetos como o Prelac. Portanto, as ações que possuem o objetivo de transformações educacionais por meio de reformas modificam o sentido de palavras que, muitas vezes, compõem o ideário de batalhas promovidas por instituições e intelectuais progressistas. Para Dias Sobrinho (2008, p. 96-97),

Los debates y estudios respecto a la educación superior todavía están colmados de viejas cuestiones no resueltas, como autonomía, financiamiento público, gestión democrática, relación con la sociedad, desarrollo humano sostenible, inclusión social, educación a lo largo de la vida, calidad, etc. Estos viejos temas adquieren hoy nuevas significaciones. En algunos casos, se podría decir que sufren un “secuestro semántico”, en el seno de los fenómenos mundiales acogidos por la palabra “globalización”. Son términos positivos, en principio, pero hay poco acuerdo respecto a sus significados y modos de ponerlos en práctica. Por ejemplo, para unos, la inclusión social es una acción de rescate de la equidad, en tanto para otros puede representar una actitud populista que llevaría a una pérdida de calidad. En este caso, para unos la calidad tiene valor social y democrático, es decir, está vinculada a la justicia social y a la pertinencia, mientras que para otros la calidad sólo es posible para una elite. Las dificultades conceptuales y prácticas se inscriben en un panorama ideológico compuesto de perspectivas epistemológicas, elecciones políticas y orientaciones éticas que constituyen la educación superior como un palco social lleno de disputas y contradicciones. No se trata de una sencilla contienda académica respecto a los significados de algunos términos específicos. La polémica de fondo es política y filosófica. Está en cuestión, fundamental y primordialmente, una pelea.⁷⁷

⁷⁷ “Os debates e estudos sobre a educação superior ainda estão repletos de velhas questões não resolvidas, como autonomia, financiamento público, gestão democrática, relacionamento com a sociedade, desenvolvimento humano sustentável, inclusão social, educação a longo da vida, qualidade etc. Esses velhos temas assumem novos significados hoje. Em alguns casos, pode-se dizer que sofrem um ‘sequestro semântico’, dentro dos fenômenos mundiais abarcados pela palavra ‘globalização’. São termos positivos, em princípio, mas há pouco consenso

Apesar de o excerto destacar aspectos inerentes à Educação Superior, ressalto que muitos dos pontos elencados são válidos também para o Ensino Médio Integrado à EPT. Como explica Dias Sobrinho (2008), a inclusão social para resgatar a equidade pode, para alguns, parecer uma postura populista que levará à qualidade educacional, evidenciando dificuldades “semânticas” para entender que a qualidade tem valor social e democrático, ou seja, está ligada à justiça social e à relevância.

Ao examinar as recomendações educacionais acordadas entre os países-membros que compõem o Prelac, nota-se que a palavra “igualdade” é mencionada 20 vezes, “equidade” aparece 28 vezes e “competente/competência/competitividade” surge 23 vezes, em um total de 145 páginas. (UNESCO, 2002). Dias Sobrinho (2008), com arguta sabedoria, explícita como organismos internacionais, *think tanks* ou *policy makers* associam-se a Estados-Nações ao se apropriarem semanticamente desses termos e colocá-los em projetos educacionais neoliberais, confundindo os menos atentos ao fazer parecer que essas palavras sequestradas poderiam dar conta das correções sociais necessárias.

Outrossim, questões relativas a direitos humanos, à justiça social e à escola justa estão intimamente relacionadas aos aspectos políticos e filosóficos, como argumentam Dias Sobrinho (2008) e Dubet (2008).

É preciso, portanto, interrogar sobre o próprio modelo de justiça e sobre algumas de suas aporias submetidas à prova das realidades. Desse ponto de vista, defendo que a igualdade das oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos. Ora, a igualdade das oportunidades no estado quimicamente puro não preserva necessariamente os vencidos da humilhação do fracasso e do sentimento de mediocridade. A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores. O abandono e a violência de um grande número de alunos mostram hoje que esse cenário não é uma ficção. (DUBET, 2008, p. 10).

Ao questionar o modelo de justiça, levo em consideração que esse modelo anda lado a lado com a meritocracia pura e simples e a divisão de classes, posto que aqueles mais abastados vencem por mérito porque são também os que possuem, geralmente, melhores e maiores

quanto aos seus significados e às formas de colocá-los em prática. Por exemplo, para alguns, a inclusão social é uma ação de resgate da equidade, enquanto para outros pode representar uma atitude populista que levaria à perda de qualidade. Nesse caso, para alguns, a qualidade tem valor social e democrático, ou seja, está ligada à justiça social e à relevância, enquanto para outros a qualidade de só é possível para uma elite. As dificuldades conceituais e práticas inscrevem-se em um panorama ideológico composto por perspectivas epistemológicas, escolhas políticas e orientações éticas que constituem a educação superior como um palco social repleto de disputas e contradições. Esse não é um simples concurso acadêmico sobre os significados de alguns termos específicos. A controvérsia subjacente é política e filosófica. Está em causa, fundamentalmente e principalmente, uma luta”. (tradução nossa).

atributos para entrar em uma disputa. Selecionar os melhores e, assim, fazer da escola um modelo ou uma instituição mais competitiva não constituir uma escola justa e de oportunidades.

Portanto, para Dubet (2008, p. 19),

A igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado o da igualdade entre os indivíduos; de outro, o da divisão do trabalho necessário e todas as sociedades modernas. Em outras palavras, enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais. Trata-se não somente de uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, mas também de uma maneira de tornar legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa. Se a escola consegue construir uma verdadeira igualdade das oportunidades, as desigualdades que dela decorrem serão tão pouco contestadas quanto as que resultam de uma competição esportiva; quando os competidores não estão dopados, quando os árbitros são imparciais, os melhores ganham e a dramaturgia esportiva é a metáfora mais fiel dessa maneira de fabricar desigualdades justas. Denunciar-se-ão os trambiqueiros e as “impurezas” dos exames, mas certamente não o princípio de um confronto entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a desigualdade de seus méritos. Em termos ideais, nos exames e nos concursos se confrontam candidatos iguais que acabam por se classificar em função de seu trabalho e de seus talentos... E se as coisas forem bem feitas, essa justiça produz também uma certa eficiência social colocando cada um lá onde suas competências serão as mais pertinentes e as mais úteis a todos. Enfim, a igualdade das oportunidades é ao mesmo tempo individualmente justa e coletivamente útil.

Nesse sentido, nem sempre se pode dizer que a igualdade é sinônimo de justiça. Quando as igualdades das oportunidades, sem a justa equidade, associam-se à meritocracia, essas injustas igualdades servem aos propósitos da democracia moderna. Permite-se, dessa forma, que dois princípios basilares sejam conciliados: a igualdade entre os indivíduos e a divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas.

Assim, não se consideram outras desigualdades, como, por exemplo, a de nascimento. Essa é uma maneira de encobrir as desigualdades também nas escolas que não são únicas e as aprendizagens diferenciadas a partir da “sorte” reservada a cada um dos competidores. Nesse caso, os competidores são os estudantes que trazem consigo o gene egoísta e seletivo, para empregar a expressão de Dawkins (2017), configurando as questões sociais como um darwinismo social relativo à humanidade e instaurando, dessa maneira, uma seleção e competição material.

O Prelac, projeto de educação instrumental, suscitado por organismos internacionais e pelos Estados-Nações de capitalismo dependente, orbita sob o império neoliberal. Diante do exposto no seu documento principal, a questão central é inserir ou mesmo dar continuidade ao

*commerce education global*⁷⁸. Esse comércio se estende em duas ramificações: a) na pedagógica, como recomendação ao currículo do Ensino Médio Integrado à EPT, não obstante atuar também em outros níveis da educação local; e b) na governança, como atuação dos Estados-Membros do Prelac, mediante a adoção de princípios comerciais e mercantis na administração escolar e na condução do fazer educacional. Portanto, não há efetiva mobilização do Prelac naquilo que se refere ao combate das desigualdades e das mazelas sociais via educação, riqueza da humanidade que tem o potencial de transformar uma realidade dada em outra de igualdade social.

⁷⁸ Comércio educacional global.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda minha trajetória acadêmica, iniciada pela formação em Pedagogia, foi feita na maturidade etária. Antes, estive, como trabalhador, cuidando de manter-me materialmente, e, no local em que trabalhava como técnico de nível médio em Agropecuária, não havia Instituto de Educação Superior. Sempre com foco nas políticas educacionais, além de primordialmente responder às minhas indagações científicas, tive a intenção de colocar mais luz sobre o processo de apassivamento do trabalhador e de seus filhos, processo esse que acontece por meio de uma proposta educacional voltada meramente à execução de tarefas e à educação instrumental para os “excluídos da sorte”, como dizia o Decreto de 1809. Ademais, busquei tratar da atuação dos organismos internacionais que passam, via de regra, despercebidos por todo um processo de sucateamento da educação pública, quer seja do nível básico, do nível superior ou da pós-graduação.

A tese evidenciou, também, por meio do mapeamento de projetos/programas educacionais advindos de recomendações de organismos internacionais, que as referidas indicações não contribuíram para o efetivo e necessário combate às desigualdades de cunho social, econômico e político. Essas desigualdades são muito perversas, causam um desequilíbrio de forças e criam um fosso imensurável entre os ricos e pobres de uma mesma nação e de uma mesma região.

Outrossim, considero pertinente observar a trajetória das normas educacionais. Esta pesquisa permitiu caracterizar as leis educacionais em seu contexto histórico, evidenciando que a educação profissional surge como um paliativo para graves problemas sociais vividos já na época do Império, passando pelos períodos republicanos e atingindo a contemporaneidade sem uma identidade legislativa de base sólida. Além disso, este estudo relacionou os acontecimentos regionais e locais à legislação que regulara o ensino técnico e profissionalizante. Não por acaso que as regiões brasileiras obtiveram incentivos de desenvolvimento diferenciado, quer seja no âmbito educacional ou em outros relacionados à aplicação de investimentos públicos de modo desigual. Isso pode ser evidenciado pelas desiguais situações sociais em que se encontram essas regiões ainda hoje.

Ao optar pelo método de ARS, a pesquisa desvelou, com propriedade, a intrincada trama entre organismos internacionais e Estados-Nação que envolve interesses de monta econômica e luta hegemônica tanto no Brasil quanto na América Latina e no Caribe e cujos efeitos são sentidos diretamente na sala de aula. O Prelac está mais perto de nossas vidas do que a grande maioria da população pode imaginar. Assim, a análise e a apresentação dos grafos possibilitam

mensurar a importância para as políticas educacionais de desvelar os arranjos heterárquicos construídos entre o poder público e os interesses dos capitais econômicos privados.

Outrossim, tratando-se do Prelac, foram observadas contradições nas intenções do projeto, o qual não tem uma base sólida nos princípios democráticos devido ao fato de que a sua implementação é de cima para baixo (*top-down*). Desse modo, as contradições são patentes desde a sua concepção como uma solicitação dos países-membros da ONU para que interfira na educação regional. Projetos advindos de modelos neoliberais e baseados no princípio mercantilista não têm por base o combate à desigualdade educacional.

Esse movimento leva ao nefasto sucateamento da educação democrática e humanitária, prejudicando primordialmente aqueles que necessitam dos bons serviços públicos, que são obrigatoriamente dever do Estado. Entretanto, como a pesquisa demonstrou, o Estado-Nação não cumpre o seu papel institucional da maneira como deveria. Ao estabelecer parceria com o setor econômico privado, o Estado-Nação também transmuta o seu papel de servir prioritariamente à população, tornando-se um Estado que se coloca a serviço do mercado e que age de forma a se alinhar com as grandes corporações ou instituições privadas do globo, as quais possuem como objetivo principal o lucro por intermédio de ações na área educacional. Nesse sentido, também à guisa de considerações, continuo a apresentar na sequência as conclusões a que chego após o percurso investigativo, com os seus obstáculos, que são devidamente encarados e ultrapassados. Não há neste momento aquela “sensação de dever cumprido”; longe disso, a sensação é a de dar continuidade ao caminho, ao *tao* em favor da igualdade e justiça social, mediante políticas educacionais.

Evidencio que o objetivo geral da tese, de analisar possíveis efeitos das recomendações do Prelac na implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado à EPT durante os anos de 2002 a 2017, pôde ser alcançado no decorrer dos capítulos. A pesquisa responde que as recomendações do Prelac tiveram efeitos nas políticas educacionais, seja adotando parâmetros econômicos e financeiros para a gestão das escolas, seja influenciando a Lei n.º 13.415/2017 para o Ensino Médio, denominada “novo” Ensino Médio”, seja implementando um novo modelo de gestão pública.

Demonstrei, assim, que, mesmo ante índices consideráveis de desigualdade, iniquidade e baixa justiça social, o Prelac não propôs ações combativas para a inserção do conjunto total da população na distribuição igualitária dos bens materiais e imateriais produzidos em “comum”. A região e o Brasil possuem um legado de dependência econômica crônica dos países europeus e dos Estados Unidos. (FERNANDES, 1976). De um modo geral, esse local não exerce o protagonismo mundial nas instâncias das políticas educacionais, e os organismos

internacionais que hoje atuam na sociedade global repetem fórmulas, advindas do berço do neoliberalismo global.

Diante do quadro teórico, sempre vigilante para não perder o seu tom, encontrei nuances que por vezes se aproximaram do MHD e por outras requereram os aportes da teoria da complexidade e do pensamento sistêmico. Procurei não me fazer hermético quando dispus de outros referenciais, pelo fato de que acredito que, quando fundamentados e aplicados com rigor acadêmico, contribuem para aprofundamentos relativos ao fenômeno estudado. São circunstâncias do mundo moderno, marcado pela plasticidade, em torno das quais o MHD transita e pulsa.

Quanto a essa flexibilidade, não dissociada do rigor dos argumentos e da investigação, cito Berman (1986, p. 88):

Tomemos uma imagem como esta: “Tudo que é sólido se desmancha no ar”. A ambição cósmica e a grandeza visionária da imagem, sua força altamente concentrada e dramática, seus subtons vagamente apocalípticos, a ambiguidade de seu ponto de vista – o calor que destrói é também energia superabundante, um transbordamento de vida –, todas essas qualidades são em princípio traços característicos da imaginação modernista. Representam com exatidão a espécie de coisas que estamos preparados para encontrar em Rimbaud ou Nietzsche, Rolke ou Yeats – “As coisas desintegram, o centro nada retém”. De fato, essa imagem vem de Marx: não de qualquer esotérico manuscrito juvenil, por muito tempo inédito, mas direto do *Manifesto Comunista*. Essa imagem coroa a descrição que Marx faz da “moderna sociedade burguesa”. As afinidades entre Marx e os modernistas tornam-se ainda mais clara quando observamos a passagem inteira de onde a imagem foi extraída: Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente forçados a enfrentar com sentidos mais sóbrios suas reais condições de vida e sua relação com outros homens”. A segunda cláusula, de acordo com a qual se destrói o que é sagrado, é mais complexa e interessante do que a convencional assertiva materialista do século XIX segundo a qual Deus não existe. Marx se move na dimensão do tempo, tentando evocar o próprio curso de um drama e um trauma históricos. Ele diz que a aura da santidade subitamente se ausenta e que não podemos compreender a nós mesmo no presente sem nos confrontarmos com essa essência. A cláusula final – “e os homens são finalmente forçados a enfrentar...” – não apenas descreve a confrontação com uma realidade perturbadora, mas vivifica-a, forçando-a sobre o leitor – e, de fato, sobre o escritor também, já que “homens”, *die Menschen*, como diz Marx, estão todos aí juntos, ao mesmo tempo agentes e pacientes do processo diluidor que desmancha no ar tudo que é sólido.

Esse excerto constitui uma tentativa de realizar a ligação abstrata e concreta entre a modernidade e o MHD. Berman (1986) transita nos textos do “Manifesto Comunista” e remete a análises muito mais profundas do que a aparência do fenômeno à primeira vista permite desvelar. Assim, usei esse recurso para explorar o objeto, estudando e transitando entre o MHD, a teoria da complexidade e o pensamento sistêmico.

Outrossim, entendo que analisar de que modo os organismos internacionais, como OCDE, Unesco, BM e ONU, possuem papel preponderante nas políticas educacionais para o

mundo globalizado sob a ótica neoliberal pode revelar, com propriedade, o nível de envolvimento desses organismos nos assuntos educacionais da região e do país. Ao pensar assim, tive a intenção de elucidar o caráter da organização do Prelac, que ocorre em redes e em uma disposição heterárquica, englobando diferentes setores sociais e podendo atuar na gestão estatal e no poder, em forma de governança, para além da divisão entre as organizações públicas e privadas, quer sejam locais, regionais ou globais, em diversos segmentos, como culturais, midiáticos, sociais, religiosos e econômicos.

Nesse sentido, o Prelac aponta essa construção de redes que atuam sob o princípio do neoliberalismo, na educação local e regional, articuladas com a economia de mercado e o suprimento de mão de obra ao modelo do capital humano. No Brasil, torna-se evidente o alinhamento do “novo” Ensino Médio e da BNCC com as recomendações de organismos internacionais via Prelac. O *school business* está refletido na cultura da avaliação estandardizada, do profissional de notório saber em determinada área – autorizado a atuar como “professor” no “novo” Ensino Médio – e do emprego dos jargões empresariais, tais como *accounting*, *competence* e *low expense*.

Visto isso, a tese demonstra como é importante desenvolver estudos sobre esses projetos educacionais, arquitetados e advindos de cima para baixo, que atuam em redes sociais de mútua cooperação para o fortalecimento hegemônico do neoliberalismo enquanto classe dominante. Nesse cenário,

Para entender e analisar os interesses e a influência das teses empresariais sobre as políticas de educação de uma forma geral, e sobre a BNCC especificamente, é necessário acompanhar a atuação dos Organismos Internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), assim como a ingerência das fundações, institutos e consultorias brasileiras. Entre tantas, destacam-se: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. (GRABOWSKI, 2020, p. 49).

Esse excerto faz menção a várias empresas privadas da sociedade brasileira que estão presentes em diversas atividades do mercado privado e do capital. Ao agir sob a lógica do mercado, parece-me conflitante que estejam com o olhar voltado ao combate das desigualdades. Seria ingênuo pensar que tais empresas estão na área educacional sem pensar nos financiamentos públicos para a educação. Na lógica mercantilista contemporânea, o matiz das relações é entre público-privado, relações essas que necessitam de uma justificativa, por assim dizer, para que as parcerias existam. Em outras palavras, escolheram, como bode expiatório do fracasso, a escola pública e os trabalhadores da educação, como bem diz Grabowski (2020).

Esse movimento é similar àqueles feitos pelos organismos internacionais para instalar aqui na região o Prelac e envolve a ideia de uma terra devastada e de uma educação pública precarizada e carente de influência das forças imperiais representadas pelos organismos internacionais.

A educação pública sucateada é o motivo e o argumento do império para a intervenção de projetos com bases nas doutrinações emanadas da OCDE. Fernandes (1976), com a propriedade que lhe é peculiar, já ressaltava a vergonha da elite dirigente deste país ao submeter a nação ao capitalismo dependente. Essa elite do atraso, como define Souza (2017), torna a educação brasileira dependente do conhecimento estrangeiro, afastando-se do combate às desigualdades e da implantação da escola única.

Ao considerar a dependência de conhecimento imposta ao Brasil por sua elite, recupero as palavras de Grabowski (2020, p. 50):

No Brasil, o empresariado criou o Movimento pela Base e se autodefine como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” por meio de debates, estudos e pesquisas com gestores, comunidade escolar e sociedade, baseando-se, em “casos de sucesso” internacional, como o *Cammon Core*, a base nacional americana.

Nesse sentido, percebe-se que a burguesia, a partir de experiências tomadas como exitosas em outros países, faz a transposição de conteúdos, práticas, atitudes e ideologias norte-americanas para o Brasil. Ao encontro disso, durante o percurso da tese, foram nominados atores pessoais que diretamente desenvolveram ou justificaram os argumentos construídos e revelaram a dialética, a contradição, a historicidade e a totalidade dos fatos. Ao nominar os sujeitos, o fiz com o intuito de reforçar que as políticas educacionais são elaboradas, sugeridas e implementadas ou não por pessoas que as defendem em um movimento de algoritmização. Assim, entendo que o pensamento político educacional não é estanque ou coisa dada, pois pode acontecer no campo da maiêutica socrática, dos nuances teórico-metodológicos e das interações de um estado de governança atual. Ademais, cabe destacar que as recomendações do Prelac, baseadas nos princípios do neoliberalismo direcionados à educação da América Latina e do Caribe, com reflexos diretos no Brasil, não combatem as desigualdades educacionais e/ou a iniquidade nem promovem a justiça social.

Ressalto, ainda, que esta pesquisa foi realizada em um cenário bastante difícil para todos. Havia a possibilidade de realizar o doutorado-sanduiche na Universidade de Córdoba, Argentina, a convite da professora Estela Miranda, e os trâmites documentais estavam em andamento quando, em março/abril de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado pandêmico, recomendando que as movimentações espaciais e geográficas das pessoas

fossem diminuídas e/ou suspensas como modo de prevenção contra a COVID-19. Esse advento suspendeu as tratativas sobre o doutorado-sanduíche e adiou a possibilidade de ampliar a pesquisa para a Argentina, como era previsto no projeto de qualificação.

A pandemia, traz para mim, junto com as suas graves e doloridas mazelas, profundas reflexões nos campos pessoal e científico, como a necessidade de dimensionar, mesmo que abstratamente, o tempo ainda restante de passagem por esta vida e o que farei dele e a possibilidade de usar a teoria da complexidade e do pensamento sistêmico para ampliar o alcance da minha lente e projetar esse horizonte ampliado em forma de rede, conectividade e interação. Ambas as reflexões refletiram nesta pesquisa, na medida em que, junto com o MHD, fizeram-me ampliar perspectivas científicas sobre a área e a temática investigada.

Por conseguinte, mesmo diante das adversidades supracitadas, a pesquisa chegou até aqui e com fôlego para seguir, em outros documentos, investigando o fenômeno. A partir disso, é recomendável que assuntos relacionados a políticas educacionais e organismos internacionais sejam mais estudados e venham à luz sob o enfoque da ciência, o que poderá trazer esclarecimentos sobre como os organismos internacionais, enquanto atores ativos, influenciam as políticas educacionais.

Outrossim, é inconteste que esta nova forma de vida, mais virtual, veio para ficar e modificar profundamente as interações humanas, afetando, conseqüentemente, o campo educacional. Preparar-se para esta realidade se faz necessário, assim como entender que os organismos internacionais e projetos como o Prelac poderão se multiplicar com a rapidez das redes e dos algoritmos. Portanto, antecipar-se aos acontecimentos, na medida do possível, constitui um empreendimento que pode se realizado por intermédio da ciência, da pesquisa e do conhecimento, com base em fundamentos complexos e sistêmicos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M.; LARA, A. B. M. (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.
- AGÊNCIA SENADO. **Sistema S**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ALVES, G. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Blog da Boitempo**. São Paulo, 21 set. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-criese-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/#:~:text=Por%20Giovanni%20Alves.&text=Ele%20surgiu%20com%20a%20grande,radicalmente%20de%20outras%20%C3%A9pocas%20historicas>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Fiocruz**. Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> 2020. Acesso em: 10 ago. 2020.
- APPLE, M, W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, Jan. 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.
- AYUDA EN ACCIÓN. **Sobre nosotros**. Madrid, 2020. Disponível em: <https://ayudaenaccion.org/ong/sobre-nosotros/>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BALL, S. **Educação global S.A.** – novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. London: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. **Globalisation and education policy mobility**. Bristol: Taylor & Francis, 2017.

BALL, S. Novos estados, nova governança e novas políticas educacionais. *In*: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIM, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, S.; FISCHMAN, G. E.; GVIRTZ, S. **Crisi e hope**. New York: Biblioteca Eletrônica Taylor & Francis, 2005. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_09.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BANCO MUNDIAL (BM). **Governance and development**. New York: Publishing and Knowledge, 2010. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/604951468739447676/governance-and-development>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEVIR, M. **Governance as theory, practice, and dilemma**. London: Sage, 2011. Disponível em: http://www.elfhs.ssr.u.ac.th/pokkrong_ma/pluginfile.php/50/block_html/content/The%20SAGE%20Handbook%20of%20Governance.pdf#page=18. Acesso em: 10 dev. 2021.

BIBLIOTECÁRIOS SEM FRONTEIRAS. **Introdução ao Gephi**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://bsf.org.br/2011/10/18/introducao-ao-gephi/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BOURDIEU, P. A construção do objeto. *In*: **Ofício do sociólogo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 45-72.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de nº 4.024, de 20 dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CEB. Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Espanha verá programa educativo brasileiro**. Brasília, 27 fev. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9957:&catid=212&Itemid=164. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. Brasília, 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE empossa novos integrantes e presidente, Luiz Roberto Liza Curi**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34688>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.656%2C%20DE%2022,Valoriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 17 jan. 2021.

CAMPOS, M. M. *et al.* Estudo da rede de colaboração científica em nanotecnologia na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **TransInformação**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 115-123, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tinf/v29n1/0103-3786-tinf-29-01-00115.pdf> Acesso em: 17 jan. 2021.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F. **O tao da física**. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

CARVALHO, M. A. M. de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php#:~:text=O%20objetivo%20deste%20trabalho%20%C3%A9,o%20curto%20mandato%20presidencial%20\(1909%2F](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php#:~:text=O%20objetivo%20deste%20trabalho%20%C3%A9,o%20curto%20mandato%20presidencial%20(1909%2F). Acesso em: 06 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-315.

CENTRO CULTURAL POVEDA (CCPOVEDA). **Perfil**. Santomé, 2016. Disponível em: <https://www.dominicanasolidaria.org/organizacion/centro-cultural-poveda-ccpoveda/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL). **El Crefal actual**. Pátzcuaro, 2020. Disponível em: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=578&Itemid=635. Acesso em: 17 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

COMAR, S. R. **Projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Sobre a CEPAL**. Santiago, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. Acesso em: 04 jul. 2019.

COMMODITIES: o que são e como funcionam (guia completo). **XP Investimentos**. São Paulo, 27 out. 2019. Disponível em: https://conteudos.xpi.com.br/aprenda-a-investir/relatorios/commodities/?campaignid=2071412286&adgroupid=80742396641&adid=377608412760&gclid=CjwKCAjwjqT5BRAPEiwAJlBuBbcAzlkFjhmhmMkIgTvBcHh12r0045kWQPd4MZ8hlisJ5BT2258xrBoCtGEQAvD_BwE. Acesso em: 03 ago. 2020.

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES AMERICANOS. **Principios**. Madrid, 09 abr. 2019. Disponível em: <https://ceasubsedeuguay-com.webnode.com.uy/l/principos/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Somos**. Jesús María, 2020. Disponível em: <https://www.cne.gob.pe/somos/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CONSUMERS INTERNATIONAL. **Fundación Antonio Núñez Jiménez**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.consumersinternational.org/members/members/fundación-antonio-núñez-jiménez-de-la-naturaleza-y-el-hombre/>. Acesso em: 14 maio 2021.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Edições Piaget, 2002.

CUNHA, E. da. **Os sertões**. São Paulo: Três, 1984.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAWKINS, R. **El gen egoísta**. Traducción de Juana Robles Suárez, José Tola Alonso y Pedro Pacheco González. Madrid: Editorial Bruño, 2017.

DEFORMIDADES impunes: EUA arquivam ação sobre efeitos do Agente Laranja no Vietnã. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 12 mar. 2005. Disponível em: <https://www.consciencia.net/2005/mes/06/vietnaeua-impunidade.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

DEMOCRACIA Y COOPERACIÓN. **Redes e organizações**. [S.l.], 2020. Disponível em: <http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da>. Acesso em: 14 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Cambios y reformas en la educación superior. *In*: BERNHEIM, C. T. **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, 2008. p. 95-140.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FEDERAL MINISTRY FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Bilateral development**. [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.bmz.de/en/ministry/approaches/bilateral_development_cooperation/players/selection/gtz/index.html. Acesso em: 14 maio 2021.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de gerações nas teorias sobre juventudes. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/03.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, G. C. Redes sociais de informação: uma história e um estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 208-231, jul./set. 2011.

FORO EDUCATIVO. **Quiénes somos**. [S.l.], 2019. Disponível em: http://foroeducativo.org/#top_anchor. Acesso em: 17 jan. 2021.

FRIGOTTO, G. Capital humano. *In: Dicionário de educação profissional em Saúde*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FRITSCH, R. **Travessias na luz e sobra**: as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos – os seus percursos de formação, de trabalho e de profissionalização no âmbito da gestão de pessoas. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

FRITSCH, R.; HEIJMANS, R. D. O “novo paradigma da politecnicia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018.

FUNDACIÓN SM. **La educación nos mueve**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.fundacion-sm.org>. [S.l.], 2020. Acesso em: 17 jan. 2021.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3 p. 34-44, dez. 2016.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-49.

GRABOWSKI, G. **Desmonte da educação pública**: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EAD. São Leopoldo: Carta, 2020.

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

GRAMSCI, A. **Caderno do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HERÁCLITO. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HOLANDA, F. B. de; HIME, F. V. W. **Vai passar**. [S. l.: s. n.], 16 dez. 2012. 1 vídeo (6 min 10 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P6C5bZOr3xQ>. Acesso em: 21 mar. 2021.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa história**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas históricas do Brasil**: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo analítico comparativo do sistema educacional do Mercosul (2001-2005)**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_basica/estudo_analitico_comparativo_do_sistema_educacional_do_mercosul_2001-2005.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Unesco**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/unesco>. Acesso em: 24 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Classificação internacional normalizada da educação**: áreas de formação e treinamento 2013 (Cine-F 2013): descrição das áreas detalhadas. Tradução de Andreza J. Meireles. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Classificação+Internacional+Normalizada+da+Educação/5692cd4e-e222-47ad-b3ad-8b6c5f7623ea?version=1.0>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas e estatísticas**: Censo Escolar 2018. Brasília: Inep, 2018.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação**: destaques do *Education at a Glance 2020*.

Brasília: Inep, 2020. Disponível em

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama_da_Educacao_2020.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY (JICA). **Sobre Jica**. Brasília, 2020.

Disponível em: <https://www.jica.go.jp/brazil/portuguese/office/about/index.html> Acesso em: 17 jan. 2021.

LANDOW, G. Os guardiões da fronteira. In: RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 9-10.

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

LEGIÃO URBANA. **Quase sem querer**. [S. l.: s. n.], 12 nov. 2007. 1 vídeo (4 min 39 s).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7YDcS_F8nL8. Acesso em: 21 mar. 2021.

LEVIN, B. **An epidemic of education policy**: (What) can we learn from each other? Quebec: Research Library Core, 1998.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LIMA, A. A. B. Educação profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. **Revista Trabalho, Educação e Políticas Públicas**, Porto Alegre, ano 15, n. 7, 2011.

LIMA, R. D'O. **A presença das religiões na Emarc de Valença**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

LLOSA, M. V. **A guerra do fim do mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj; Faperj, 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectiva teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARTELETO, R. M. Informação, redes e redes sociais: fundamentos e transversalidade. **Informação & Informação**, Londrina, v. 12, n. esp., 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1785/1521>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARTÍNEZ, M. S. V. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1999.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MATURO, Y. D. **Del discurso a la práctica**: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional em Argentina y Brasil (2004-2015). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

MCLENNAN, G. **Pluralism**. Buckingham: Open University Press, 1995.

MELO, T. [Frases e pensamentos]. In: PENSADOR. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzE3ODU2/>. Acesso em: 06 fev. 2021.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **Saiba mais sobre o Mercosul**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em: 06 ago. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Meridional; Sulina, 2005.

NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL POLICY RESEARCH OF JAPAN. **Position, Mission and Features of NIER Research Activities**. Tokyo, 2015. Disponível em: https://www.nier.go.jp/English/aboutus/menu_4.html. Acesso em: 17 jan. 2021.

NETO, T. **Torquatália**. Geleia Geral. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martins Claret, 1999.

O SISTEMA Bicameral no Brasil. **Sigalei**, São Carlos, 15 nov. 2017. Disponível em: <https://www.sigalei.com.br/blog/o-sistema-bicameral-no-brasil> Acesso em: 17 jan. 2021.

OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC). Sobre a OREALC, Santiago: Orealc, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Department of Economic and Social Affairs. **Population dynamics**. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Graphs/Probabilistic/POP/TOT/904>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Informe final**. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. Santiago: Unesco, 2002. Disponível em: <https://docplayer.es/3932588-Informe-final-unesco-primera-reunion-intergubernamental-del-proyecto-regional-de-educacion-para-america-latina-y-el-caribe-ed-prelac-1.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Enseñanza y formación técnico y profesional em el siglo XXI**: recomendaciones de la Unesco. Santiago: Unesco, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126050_spa?locale=es. Acesso em: 04 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Proyectos de resolución 2008-2009**. Paris: Unesco, 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150144_spa?posInSet=1&queryId=ddb2a92-0ebd-4942-99f9-82b7e96b676c. Acesso em: 14 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Who we are**. Paris: OCDE, 2020. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 10 out. 2020.

PLAN INTERNATIONAL. **Ecuador**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://plan-international.org/es/ecuador>. Acesso em: 17 jan. 2021.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROYECTO DE DESARROLLO SANTIAGO (PRODESSA). **¿Quiénes somos?** Santiago, 2020. Disponível em: <https://www.prodesa.net>. Acesso em: 17 jan. 2021.

QUEM apoia. **Todos pela Educação**. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/#quem-apoia>. Acesso em: 03 ago. 2020.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5.

REVISTA PRELAC. Santiago: Orealc, ano 1, n. 0, ago. 2004. ISSN: 0718-1035. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000137293&highlight=primera%20reunión%20intergubernamental%20del%20proyecto%20regional%20de%20educación%20para%20América%20Latina%20y%20el%20caribe&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_61629e0a-0654-4827-8e15-227669003db9%3F_%3D137293spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000137293/PDF/137293spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A42%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-248%2C828%2C0%5D. Acesso em: 29 set. 2020.

ROJAS, F. A. G. Os agentes da economia chilena: os perfis dos Chicago boys e os monges da Cieplan. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 89-105, 2014. <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/35759/22910>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RUA, M. das G.; ROMANNI, R. **Para aprender políticas públicas**. Conceitos e teorias. Brasília: Instituto de Gestão Economia e Políticas, 2013. v. 1.

SALAS, H. C. Globalización neoliberal y recomposición de la hegemonia norteamericana. **Economia e Desarrollo**, Habana, v. 143, n. 1, p. 11-41, ene./jun. 2008. <https://www.redalyc.org/pdf/4255/425541312001.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SGS SUSTENTABILIDADE. **Conheça os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Barueri, 2020. Disponível em: https://sgssustentabilidade.com.br/conheca-os-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods/?gclid=CjwKCAjw7J6EBhBDEiwA5UUM2oHuqOAMG_K_3kuYaKnoTnZoEu7IPn-J2TYLE3vHyG0Gix7qrqMIARoC4G4QAvD_BwE. Acesso em: 27 abr. 2021.

SOARES, S. T. Concepções de estado e política educacional: uma análise comparativa a partir das perspectivas epistemológicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**,

Araraquara, n. 20, p. 6-20, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9389>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. São Paulo: Leya, 2017.

STRASBURG, Q. R.; CORSETTI, B. Combinação teórica: um ensaio. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 28 mar. 2021.

TAREA. **Acerca de Tarea**. Lima, 2020. Disponível em: <https://tarea.org.pe/acerca-de-tarea/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNITED NATIONS. **UN Sustainable Development Goals**. [S.l.], 2019. Disponível em:
<https://www.un.org/en/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

UNITED NATIONS. **United Nations Charter**. [S.l.], 2020. Disponível em:
<https://www.un.org/en/about-us/un-charter>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNITED NATIONS. **Model United Nations**. [S.l.], 2021. Disponível em:
<https://www.un.org/en/model-united-nations/groups-member-states>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH). **Sobre la Unah**. Tegucigalpa, 2020. Disponível em: <https://www.unah.edu.cu>. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO (USP). **Declaração de Dakar**. Educação para Todos – 2000. Dakar, 2000. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-dakar.html>
Acesso em: 02 abr. 2021.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

WISEU, S.; CARVALHO, L. M. Contributos da análise de redes para o estudo de redes políticas em educação. In: FIALHO, J. (org.). **Redes Sociais**. Como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais. Lisboa: Edições Sílabo, 2020. p. 257-268.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R.; SILVA, R. D. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 31-49, 2019.

WILLIAMS, P. The competent boundary spanner. **Public Administration**, v. 80, n. 1, p. 103-124, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9299.00296>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **The Canadian International Development Agency – CIDA**. Genebra, 2020. Disponível em: https://www.who.int/workforcealliance/members_partners/member_list/cida/en/ Acesso em: 17 jan. 2021.