

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6202>**O ASSÉDIO À EDUCAÇÃO PÚBLICA E A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL NO
BRASIL CONTEMPORÂNEO**THE HARASSMENT OF PUBLIC EDUCATION AND STUDENT RESISTANCE IN
CONTEMPORARY BRAZILEL ACOSO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA RESISTENCIA ESTUDIANTIL EN
BRASIL CONTEMPORÂNEO*Mônica Dias Martins*

Universidade Estadual do Ceará - Brasil

Resumo: No Brasil, após o golpe de 2016, se intensificam as estratégias para desobrigar o Estado de seu dever constitucional com o ensino público, gratuito, laico e de qualidade. O governo congela as verbas da educação por 20 anos e propõe uma reforma do ensino médio. A quem interessa e qual a origem destas iniciativas? Para refletir sobre esta questão, busco apoio teórico em obras de autores como Gramsci e Paulo Freire, bem como lanço mão de resultados de pesquisas que abordam, em perspectiva crítica, as estratégias adotadas pelo Banco Mundial (BM) e seu parceiro na América Latina, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao longo das últimas três décadas. De modo semelhante, impressiona a rotina de aprendizado, debates e atividades culturais dos secundaristas, durante a ocupação das escolas públicas de ensino médio em todo país. Analiso, portanto, o ideário conservador que embasa a contrarreforma educacional e o protesto estudantil contra o projeto neoliberal.

Palavras chave: Banco Mundial. Educação pública. Resistência estudantil.

Abstract: In Brazil, after the 2016 coup, strategies are intensified to release the State from its constitutional duty to public, free, secular, and quality education. The government freezes education funding for 20 years and proposes a high school reform. To whom it matters and where do these initiatives come from? To reflect on these issues, I seek theoretical support in works by authors such as Gramsci and Paulo Freire; I use research results that address critically the strategies adopted by the World Bank (WB) and its Latin American partner, the Inter-American Development Bank (IDB), over the past three decades. Similarly, it impresses the learning routine, debates and cultural activities of high school students during the occupation of public high schools throughout the country. Therefore, I analyze the conservative ideas that underpin the educational counter-reform and the student protests to the neoliberal project.

Keywords: World Bank. Public education. Student resistance.

Resumen: En Brasil, después del golpe de Estado de 2016, se intensifican las estrategias para liberar al Estado de su deber constitucional con la educación pública, gratuita, secular y de calidad. El gobierno congela a los fondos de educación durante 20 años y propone una reforma de la escuela secundaria. ¿A quién importa y de dónde provienen estas iniciativas? Para reflexionar sobre estas cuestiones, busco apoyo teórico en obras de autores como Gramsci y Paulo Freire; utilizo resultados de investigación que abordan críticamente las estrategias adoptadas por el Banco Mundial (BM) y su socio latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en las últimas tres décadas. Del mismo modo, impresiona la rutina de aprendizaje, los debates y las actividades culturales de los estudiantes de secundaria durante la ocupación de las escuelas secundarias públicas en todo el país. Por lo tanto, analizo las ideas conservadoras que sustentan la contrarreforma educativa y la protesta estudiantil contra el proyecto neoliberal.

Palabras clave: Banco Mundial. Educación pública. Resistencia estudiantil.

Introdução

Nos dias seguintes ao golpe parlamentar-midiático-jurídico de 2016, que afastou da presidência Dilma Rousseff, uma série de medidas relativas à educação foram colocadas em prática de forma acelerada, sorrateira e autoritária. Seu intento era enfraquecer e desobrigar o Estado de seu dever com o ensino público, gratuito, laico e de qualidade, bandeira dos movimentos populares, inscrita na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

O governo ilegítimo de Michel Temer (2016 - 2018) acobertou o programa “Escola Sem Partido”, apoiando, no Congresso, o Projeto de Lei 193/2016 (arquivado em novembro de 2017); congelou as verbas da educação por 20 anos, com a PEC “do fim do mundo” (Emenda Constitucional nº 95 de 2016); apresentou uma reforma antidemocrática do ensino médio (Lei Ordinária nº 13.415 de 17/02/2017); e vetou a prioridade para o Plano Nacional de Educação (PNE), no orçamento de 2018. Tais modificações, aqui entendidas como a contrarreforma na educação brasileira, afetam sobremaneira o ensino médio e vinham sendo gestadas há algum tempo – pelo menos desde 2004.¹

A quem interessa este processo que ameaça conquistas da juventude brasileira, a formação de sujeitos autônomos e a liberdade de ensino, fruto de lutas sociais? Qual a origem de iniciativas cujo alvo é negar o acesso a conhecimentos que podem resultar em mudanças econômicas, igualdade social e práticas democráticas? Em que medida as novas legislações se

¹ O Decreto nº 5.154/2004 apresenta uma reorganização para o ensino médio que não correspondeu à expectativa do debate posto pelos pesquisadores da área de trabalho e educação. O dito documento deixou a opção para as redes de ensino manterem a separação entre ensino regular e profissional. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o texto do decreto mostra a influência de forças privadas conservadoras na manutenção de seus interesses.

utilizam de um discurso simplista e de uma linguagem do senso comum para reduzir questões complexas a falsas alternativas? O que leva um assessor do Senado Federal a afirmar, sem o menor constrangimento, no sumário executivo da Medida Provisória 746, que a proposta da reforma do ensino médio está alinhada com as recomendações do Banco Mundial (BM) e baseada nas ideias do consultor da Organização das Nações Unidas (ONU), Jacques Delors?²

Para refletir sobre estas questões, desenvolvi os seguintes procedimentos metodológicos: amparo teórico conceitual em autores referenciais em suas áreas de conhecimento, tais como Antonio Gramsci (1976) e Paulo Freire (1967); mapeamento da produção documental lastreada em esforços sistemáticos de pesquisa e que abordam, em perspectiva crítica, as estratégias adotadas ao longo das últimas três décadas, pelo BM³ e seu parceiro na América Latina, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)⁴. No meio acadêmico, estudiosos têm se dedicado a compreender o papel destes bancos públicos multilaterais nas políticas públicas educacionais (LEHER, 1999; HADDAD; TOMMASI; WARDE, 2000; PEREIRA, 2010; GALLI, 2011; FONSECA, 2011; SABBI, 2012; FARIAS, 2014; FREIRE, 2018).

Compartilho da ideia de que a cooperação internacional não constitui uma “ajuda” técnica e financeira desinteressada e que está permeada de múltiplas contradições (MARTINS, 2007; MARTINS; GALLI, 2011). A análise das interrelações entre Estados nacionais e organismos internacionais deve evitar simplificações quanto às falácias do alinhamento incondicional e da negociação imparcial. Complacência e/ou cumplicidade de governantes e parlamentares (os empréstimos devem ser aprovados no Congresso)⁵ abrem caminho para a ingerência das instituições multilaterais, em decisões que afetam os destinos dos povos e que

² A MP 746/2016 foi convertida na Lei 13.415/2017. Cf. Brasil (2016).

³ O grupo Banco Mundial é formado pelas seguintes instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (1944), Corporação Financeira Internacional (1956), Associação Internacional de Desenvolvimento (1960), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas nos Investimentos (1966) e Agência Multilateral de Garantias de Investimento (1988). Conforme o artigo I de seus Estatutos Constituintes, o grupo tem como competências: dar assistência à reconstrução e ao desenvolvimento das nações-membro, facilitando o investimento de capital para fins produtivo; promover o investimento privado estrangeiro; promover o crescimento equilibrado do comércio internacional, no longo prazo, e a manutenção do equilíbrio da balança de pagamentos

⁴ O grupo Banco Interamericano de Desenvolvimento é constituído pelo próprio banco (1959), pela Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e pelo Fundo Multilateral de Investimentos (FUMIN). O BID abrange 48 países, sendo 26 mutuários (aqueles que contraem empréstimos), todos da América Latina e do Caribe (exceto Cuba), e 22 não mutuários (aqueles que concedem empréstimos), que entram com capital e têm poder de voto na Assembleia de Governadores do Banco e na Diretoria Executiva. O BID presta assistência à elaboração e financiamento de projetos na América Latina.

⁵ No Brasil, cabe ao Presidente da República solicitar autorização à Plenária do Senado. Uma vez aprovado o projeto de empréstimo, a Procuradoria Geral da Fazenda e a direção do Banco Mundial assinam o documento de liberação do crédito.

sustentam um sistema mundial no qual 1% desfruta das riquezas produzidas, enquanto 99% amargam duras condições de vida e trabalho.

Outro aspecto tão importante quanto o econômico é a intenção político-ideológica de domesticar jovens de 15 a 18 anos, cujos traços marcantes são rebeldia, contestação e utopia. Tem-se prova disso em novembro de 2015, quando milhares de secundaristas ocupam escolas em todo o Brasil e realizam protestos contra a proposta de reforma do ensino médio, a despeito da repressão policial.

Desde então o cenário vem se agravando. Novos atores e discursos emergem com a ascensão, nos primeiros meses de 2019, de um governo de extrema direita, avesso a práticas e instituições democráticas, que busca aniquilar direitos assegurados na Constituição e promove cortes radicais para eliminar física, social e politicamente segmentos da população. O presidente e sua equipe ameaçam diminuir os recursos para o ensino público e promovem o militarismo como fundamento para um modelo de escola e de cidadania, impedindo iniciativas voltadas para uma educação emancipadora e crítica.

É cada vez mais atual a afirmação de Darcy Ribeiro, proferida no Simpósio sobre Ensino Público, durante a 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a saber: “Em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (RIBEIRO, 2019, p. 55). Essa afirmação consta da conclusão de um texto irônico, no qual o antropólogo discorre sobre a intencional não universalização da educação no Brasil, condição necessária para a sobrevivência e hegemonia da classe dominante. Esta determina, em última instância, o projeto educacional que melhor atende a seus interesses.

Independentemente do partido no governo, o Estado brasileiro tem, de forma sistemática, implantado, de mãos dadas com as elites, medidas econômicas e sociais que relegam a educação pública a um patamar inferior. O cerne desta política é o ensino médio que consagra a distinção entre duas modalidades de formação: uma técnica-profissional para as classes trabalhadoras e outra de cunho científico-humanista para as classes dirigentes.

Frente ao exposto, o objetivo do presente artigo é analisar o ideário conservador que embasa a contrarreforma educacional e o protesto estudantil contra o projeto neoliberal, com destaque para o assédio das instituições financeiras internacionais à educação básica pública e gratuita.

Instituições financeiras internacionais e a educação⁶

Nesta seção, busco averiguar o alinhamento entre as políticas educacionais brasileiras e as diretrizes das instituições financeiras internacionais, de modo a tornar explícito que a reforma do ensino médio no Brasil faz parte de um projeto global de adequação do sistema de educação às exigências do capital em crise estrutural (OLIVEIRA, 2017).

A sociedade neoliberal globalizada é extremamente influenciada por organismos como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a ONU, dentre outros, que orientam a escola a introduzir mecanismos que regulem a sua produtividade e eficácia. Em outras palavras, tais instituições estão no comando da política educacional do século XXI. O marco das discussões sobre as políticas educacionais para os países ditos periféricos é a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, com financiamento do BM, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em um cenário mundial com mais 100 milhões de crianças fora da escola e 960 milhões de adultos analfabetos (cf. UNESCO, 1990), foi elaborado um documento contendo as propostas que deveriam assegurar educação de qualidade a crianças, jovens e adultos.

As seis metas estabelecidas na Declaração de Jomtien (1990), a serem alcançadas até 2000 eram: 1. universalização da educação básica; 2. redução da taxa de analfabetismo dos adultos em 50% e das desigualdades nos índices de alfabetização entre homens e mulheres; 3. expansão da assistência educacional à primeira infância, com auxílio da família e da comunidade, priorizando crianças pobres desassistidas; 4. melhoria da qualidade e dos resultados da aprendizagem; 5. expansão dos serviços de educação básica e de formação para outras competências para jovens e adultos, com programas para avaliar seus impactos, por meio da modificação na conduta, na saúde, no emprego e na produtividade; 6. aumento de conhecimentos, capacidades, valores, necessários para viver melhor e promover o desenvolvimento sustentável, mediante a inclusão dos novos canais de informação e comunicação modernos no sistema educacional.

⁶ Nesta seção trago as contribuições de três orientandos, um do curso de graduação em Ciências Sociais e dois do mestrado em Sociologia da universidade em que ensino, todos sobre o tema das instituições financeiras internacionais e suas intervenções nas políticas públicas de educação no Brasil. Para conhecer suas reflexões na íntegra, consultar Farias (2014), Oliveira (2017) e Freire (2018).

Em 1991, nasce a “Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, composta por especialistas e incumbida de formular os delineamentos do plano global de educação para o novo milênio. Coordenada pelo consultor da ONU, o pedagogo francês Jacques Delors (2006), a comissão elaborou o documento “Educação: um Tesouro a Descobrir”, com o objetivo de nortear as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento. Assim, a proposta dos quatro pilares de Delors (2006) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – tornou-se amplamente difundida nos quatro cantos do mundo.

No documento “Prioridades y estrategias para la educación”, o BM (1996) examina a educação secundária e as opções de financiamento e de gestão setorial, com destaque para o papel dos governos mediante políticas que estimulem a expansão do setor privado e a melhoria do funcionamento das instituições públicas. O resumo a seguir, publicado na página do BM, é bastante esclarecedor quanto à função instrumental da educação e suas inter-relações com pobreza e trabalho:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber. (BM, 1996, p. 01).

No Brasil, a menina dos olhos dos programas assistenciais do BM e do BID para a educação tem sido o ensino médio, em particular o técnico profissionalizante destinado a jovens das classes trabalhadoras. As alterações no currículo e na estrutura do ensino básico servem à lógica do capital que necessita de mão de obra adaptada ao mercado, prevalecendo, portanto, o “tecnicismo” voltado ao mundo do trabalho e o ensino científico direcionado às classes dirigentes. Tal distinção entre as modalidades de ensino revela a dualidade de cunho conservador e elitista prevalente na educação brasileira (SABBI, 2012).

Promover a educação para erradicar a pobreza torna-se uma frase emblemática com variados propósitos: encobrir as causas da existência de pobres e as raízes da enorme desigualdade social, justificar politicamente as reformas educacionais em um contexto neoliberal excludente e legitimar as intervenções do BID e do BM (FARIAS, 2014). Ao analisar

as produções destes organismos multilaterais sobre a pobreza, percebo o intuito de difundir uma concepção padronizada de pobre, o “pobre universal”. Assim, na lógica neoliberal, a pobreza resultaria não de um sistema econômico, o capitalismo, mas da “incapacidade” dos pobres ou da “incompetência” dos governos. Segundo Maués e Mota Júnior (2014), dois relatórios do BM publicados em 1999 reconhecem a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política, a saber: “Educational Change in Latin American” e “The Caribbean e Education Sector Strategy”.

Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), nos marcos da reforma do Estado exigida pelo Consenso de Washington, são negociados e implantados vários projetos de financiamento à educação de acentuado teor neoliberal. Um deles, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), resulta de um acordo de empréstimo com o BID, cuja principal característica é a separação obrigatória entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Neste mesmo ano de 1997, são aprovados a LDB e o Decreto 2.208/97 que regulamenta a educação profissional, mostrando a afinidade entre as políticas do governo brasileiro e as diretrizes das instituições financeiras internacionais. Por não corresponder às expectativas, o PROEP é cancelado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva no início de 2003. No entanto, outros programas prosseguem, na gestão Lula (2003 - 2010), apesar de nenhum novo acordo ser assinado e da tendência de maior autonomia na relação com os organismos multilaterais.

Não obstante o diferencial com as políticas neoliberais, os governos do Partido do Trabalhadores (PT) mantêm a separação entre ensino médio regular e profissional por meio do Decreto nº 5.154/2004, convertido na Lei nº 11.741/2008, que também prevê a parceria público e privado. A Lei nº 12.513/2011 institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que expande a influência da iniciativa privada na oferta da educação profissional, no início da gestão de Dilma Rousseff (2011 - 2016).

Ao mesmo tempo em que contemporizam com o ideário do BM, os governos do PT abrem espaço para conferências (municipais, estaduais e nacionais), nas quais representantes da comunidade escolar e da sociedade civil discutem pautas para democratização do acesso à educação integral, de qualidade e direito de todos. Essa atitude dos governantes brasileiros em relação a uma política educacional comprometida com o enfrentamento da desigualdade social provoca certa mudança de rumo na cooperação com o BM e o BID. Em decorrência, estes priorizam acordos de empréstimo para os estados e os municípios, mantendo o comando centralizado no Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante a fixação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) e a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desse modo, podem assegurar a continuidade e a amplitude de suas orientações, tanto na condução de diagnósticos e estudos quanto no estabelecimento das condições de financiamento, antes direcionados predominantemente à esfera federal.

Outro aspecto revelador do assédio das instituições financeiras internacionais à educação básica pública é o sistema de avaliação em larga escala introduzido nas escolas para regular a sua produtividade e eficácia, em detrimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2018). Os formatos das avaliações externas são padronizados e contêm uma visão de mundo que corresponde à agenda internacional, disseminada através de conferências de educação e movimentos como o “Todos pela Educação”. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares são selecionados em função de conhecimentos e interesses das classes dominantes. Sob a aparência da cientificidade, a avaliação se torna mais um instrumento de hierarquização social dos estudantes e de vigilância do Estado sobre os professores.

No documento “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda”, o BM (2010) afirma que o país se tornou uma referência em informações estatísticas e mensuração de dados educacionais. Contudo, o resultado desse tipo de avaliação pode ser mais bem observado nas escolas, quando o trabalho docente passa a ser limitado a “treinar” os alunos nas respostas das provas, acarretando graves consequências para a educação. As práticas de premiação, classificação e busca por resultados tidos como de excelência, sem considerar a realidade social da escola e dos estudantes, estimulam a competição e o individualismo, valores caros à ideologia neoliberal. Enfim, com seus testes e exames, a avaliação representa a face mais visível do sistema de ensino médio brasileiro que vem sofrendo sucessivas reformas de caráter conservador. É o que se discute a seguir.

A contrarreforma do ensino médio

A contrarreforma do ensino médio, consubstanciada na Medida Provisória nº 746, de 22/09/16, convertida na Lei Ordinária nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017, não é algo isolado, mas o eixo estratégico das recentes mudanças impostas à educação brasileira. Esta seção do artigo aborda os principais pontos da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Discute-se o sentido político e ideológico da reforma em um contexto marcado por discussões acirradas sobre o programa “Escola Sem Partido” (Projeto de Lei 193/2016, arquivado em novembro de 2017), o congelamento das verbas da educação por 20

anos (Emenda Constitucional nº 95 de 2016) e o veto à prioridade para o PNE no orçamento de 2018.

A excelência acadêmica de instituições públicas de ensino médio é responsável pela formação de profissionais influentes na sociedade brasileira e que se destacaram na defesa da democracia. Sua atuação se concentra no Nordeste, região que abriga tradicionais estabelecimentos, tais como: Ginásio Pernambucano (1825), Colégio Atheneu-Riograndense (1834), Liceu Provincial da Bahia (1836), além do Liceu Piauiense e do Liceu do Ceará, ambos de 1845, inspirados no modelo do Colégio Pedro II (1837). Há tempos, esses estabelecimentos enfrentam crescentes dificuldades financeiras para manter seu prestígio como referências de educação pública e de qualidade. A autoritária reforma do MEC vem na contramão do fortalecimento e do reconhecimento dessas escolas e, ainda, desdenha os conhecimentos acumulados por estudiosos brasileiros atentos à indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. Os resultados de suas práticas nas escolas técnicas e nas pesquisas mostram que o ensino profissional não se reduz a formar mão de obra, mas incorpora no processo pedagógico noções de trabalho, ciência e cultura de forma integrada e harmônica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Parte do projeto político das elites, a Lei 13.415/2017 tem o intuito fundamental de apoiar o setor privado, direcionando o processo de aprendizagem ao mercado de trabalho. Isso significa investir na alienação e na instrumentalização da grande massa de jovens que frequenta a escola pública, a qual agrupa mais de 88% das matrículas do ensino médio. Porém, não existe ação sem reação. O questionamento dos professores e a mobilização dos secundaristas, que ocuparam mais de mil escolas em todo o país, possibilitaram a apresentação, no Congresso Nacional, de um projeto menos distanciado das discussões que vinham sendo feitas sobre um ensino médio público, integral e de qualidade.

A vitória parcial não impediu que continuassem alguns problemas: repasse de parte dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a rede privada; oferta de até 40% da grade curricular na modalidade à distância; e contratação de profissionais práticos não licenciados. Por um lado, o currículo foi flexibilizado para permitir a retirada de disciplinas ditas supérfluas, tais como arte, filosofia, sociologia, educação física, entre outras; a limitação das disciplinas obrigatórias ao português e à matemática; a redução da jornada obrigatória do currículo de 2,4 mil horas para 1,8 mil horas. Por outro, há graves omissões quanto à prioridade para jovens de baixa renda no ensino de tempo integral, ao ensino noturno, à regulamentação de medidas para

assegurar condições de permanência e aprendizagem desses estudantes e à limitação do número de alunos por sala de aula. Tudo com a clara intenção de formar mão de obra barata e alienada, além de melhorar as notas dos testes de avaliação padronizados.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) retoma a velha e limitadora dicotomia entre ensino geral científico e o técnico profissional, iniciada no governo FHC (Decreto 2.208/97). Desconsidera a interdisciplinaridade e complementariedade entre campos de saberes específicos o que permitiria tanto maior cooperação entre os professores, quanto melhor compreensão da realidade pelos estudantes e suas famílias. Parte considerável de estudantes e professores acredita que as discussões em torno da BNCC são indissociáveis dos anacronismos da reforma do ensino médio. Outro ponto de discordância expresso pelos críticos da separação entre o ensino geral e o profissionalizante diz respeito à ruptura com a visão sistêmica da educação da creche à pós-graduação, alimentando o retorno ao falso dilema humanismo-tecnologia e à oposição inconsistente entre educação básica e educação superior.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁷ e várias associações acadêmicas e científicas veem se posicionado, de forma crítica, em relação à lei do ensino médio, estreitamente alinhada a outras iniciativas retrógradas como a BNCC e a “Escola Sem Partido”. Nesta perspectiva, duas publicações se destacam. Uma edição temática sobre a reforma e o BNCC de uma revista produzida pelo CNTE (cf. CADERNOS..., 2018) traz uma avaliação dos principais instrumentos que institucionalizaram a “antirreforma” do ensino médio, situando-a no âmbito das políticas de ajuste fiscal que comprometem o direito constitucional à educação. Na coletânea “Escola Sem Partido”, organizada pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), diversos pesquisadores dissecam a origem, o contexto, o significado político e pedagógico deste programa (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012). Alertam para a ameaça que ele representa à educação e à democracia, mostram como o discurso sectário tem afiliação ideológica em iniciativas estadunidenses como o *no indoctrination* e o *homeschooling*, questionam a arrogância dos propositores da “escola partida” que defendem a continuidade de escolas pobres para gente pobre. Em síntese, os estudos apontam que a contrarreforma do ensino médio configura um verdadeiro apartheid educacional, muito presente na história do Brasil.

⁷ Em 1960, professores primários de 11 estados, organizados em associações fundaram a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que, após a incorporação de professores dos antigos ginásios, mudou o nome para Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Em 1990, com a unificação da luta dos trabalhadores em educação e as novas regras de organização sindical, passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Atualmente, conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

A função ideológica da educação foi examinada por Gramsci (1976), que ressalta as discriminações sociais existentes no sistema de ensino italiano e a disseminação sistemática de valores burgueses nas escolas em geral, quer humanistas, quer técnicas. As citações a seguir são do artigo “Homens ou Máquinas?”, publicado no jornal *Avanti*, em 1916:

[...] Em Itália, a escola continua a ser um organismo francamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que é do Estado, isto é, paga com as receitas gerais e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado, só pode ser frequentada por jovens filhos da burguesia, que gozam da independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, mesmo inteligente, mesmo se possuidor dos elementos necessários para se tornar um homem de cultura, é obrigado a dissipar as suas qualidades em atividade diversa [...] A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura. (GRAMSCI, 1976, p. 100).

Gramsci (1976) retrata a situação desigual do ensino público na Itália: a escola média e superior, que permitia o acesso dos jovens não apenas ao emprego, mas à cidadania e à participação social, estava restrita aos privilegiados membros da burguesia, restando aos filhos da classe trabalhadora, quando muito, frequentar cursos profissionalizantes. Por ser dispendiosa, a escolarização contínua só poderia ser assumida pelo Estado com recursos advindos dos impostos pagos por toda população que, porém, não usufruía em igualdade de condições do direito à educação. O autor prossegue, agora de forma propositiva, delineando como seria um sistema educacional que atendesse aos interesses do proletariado:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido preestabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual. Decerto que para os industriais mesquinamente burgueses pode ser mais útil ter operários-máquinas em vez de operários-homens. Mas os sacrifícios a que toda a coletividade se sujeita voluntariamente para se tornar melhor e para fazer nascer do seu meio os melhores e os mais perfeitos homens que a levarem ainda mais devem beneficiar toda a coletividade e não apenas uma categoria ou uma classe. É um problema de direito e de força. E o proletariado deve estar alerta para não sofrer outra opressão, para além das que já sofre. (GRAMSCI, 1976, p. 101 - 102).

No longo trecho do artigo acima mencionado, o revolucionário italiano propõe a criação de um sistema de ensino nacional que permita ao trabalhador se realizar no plano pessoal e coletivo de modo livre e consciente. A educação, instrumento de liberdade e não de privilégios, era um problema a ser resolvido pelos próprios cidadãos em condições de exercer o controle social para impedir o domínio de um pequeno grupo de sábios e técnicos sobre o conjunto da população. A pretendida liberdade não seria conquistada facilmente e de forma pacífica, por meio de leis e normas jurídicas. Afinal, os industriais preferiam ter operários-máquinas, uma massa homogênea e obediente, sem alma e sem vontade, do que homens livres.

Nesse sentido, vale lembrar o que dizia Paulo Freire (1967), em livro publicado quando de seu exílio no Chile, sobre a concepção de educação bancária, segundo a qual o educando era considerado um recipiente vazio a ser preenchido por conteúdos alienantes. Para o defensor da conscientização sociopolítica como contraponto às desigualdades sociais, tal sistema de aprendizado visava acomodar as classes populares e "domesticá-las", mediante a força ou as soluções paternalistas, em esquemas de poder a gosto das elites detentoras de privilégios:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36).

A educação das massas, a que o autor se refere na citação acima, não significa "massificação", que implica desenraizamento do humano, "destemporalização" e acomodação, mas, sim, a necessidade de construir um processo educativo emancipador para o homem-sujeito ante a educação bancária para o homem-objeto. Freire se empenhou em fazer de suas ideias de liberdade o real sentido de sua práxis, motivada por uma nova abordagem teórica das relações entre educador-educando que tinha como alicerce a troca horizontal de saberes e experiências. A palavra podia deixar de ser um veículo de ideologias alienantes, para tornar-se o instrumento de uma transformação pessoal e social. O papel da escola democrática era ensinar a ler o mundo e nele intervir de forma consciente, pois os conflitos e as contradições que ocorriam na sociedade se refletiam necessariamente no espaço das escolas.

Preocupado em encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da realidade nacional, Freire analisou o Brasil dos anos 1960 como uma sociedade em trânsito, referindo-se ao embate entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se. O ponto de partida da transição era a sociedade brasileira colonial,

escravocrata, sem povo, antidemocrática e a nova época se anunciava pelo fenômeno da rebeldia popular, sintoma dos mais promissores da vida política. Estas reflexões de Freire sobre uma prática pedagógica libertadora, crítica e corajosa, fazem crer na força da resistência estudantil a um modelo de escola “partida”, orientado pelo mercado, que condena ideias “exóticas” acerca de, por exemplo, política, religião, gênero, sexualidade, etnia e raça.

Resistência estudantil

A letra da canção “O trono de estudar” de Dani Black, cantor e compositor de destaque da nova geração de músicos brasileiros, foi feita em dezembro de 2015 para apoiar os jovens que ocuparam as escolas secundárias. Tornou-se um hino da educação, em tempos de pensamentos estreitos. Letra e música simbolizam a resistência estudantil:

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá.
E nem me colocando numa jaula porque sala de
aula essa jaula vai virar. (O TRONO, 2015)*

Em oposição, temos o ideário conservador que embasa a contrarreforma educacional, inspirado em organizações defensoras de uma suposta neutralidade dos conteúdos e métodos pedagógicos, bem como de um pretense apartidarismo nas escolas, vai no caminho inverso dos traços marcantes da juventude icônica de maio de 1968: rebeldia, contestação e utopia. A despeito de inúmeras tentativas de acomodação deste enorme contingente populacional, na maior parte das vezes bem sucedidas, os secundaristas revelam resistência à manipulação de meios de comunicação e igrejas. Trata-se, portanto, de domesticar e disciplinar cerca de 6 milhões de adolescentes na faixa etária de 15 a 19 anos, matriculados no ensino médio, que abrange 88,8% dos estudantes da rede pública, segundo dados da PNAD – 2015 (OPNE, [s.d.]).

Estudantes têm uma história de resistência às ditaduras, de mobilização em campanhas como as “Diretas Já” e de conquista do voto aos 16 anos, desde 1988. No tocante ao combate a projetos neoliberais, eles tomam as ruas nas grandes manifestações de 1992, que culminam no processo de impeachment do presidente Fernando Collor, do qual participam partidos políticos e entidades da sociedade civil. As passeatas convocadas e organizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) levam milhares de jovens, vestidos de negro e com os rostos pintados de verde-e-amarelo, para as ruas de dezenas de cidades (FGV-CPDOC, [s.d.]). A presença massiva e a contínua pressão dos jovens, em especial secundaristas, é caracterizada por espontaneidade, irreverência e pluralidade de

pensamentos políticos, como podia ser visto nos slogans criativos usados na campanha de impeachment que faziam referências a personagens de desenhos animados, ao lado de emblemas da ex-União Soviética, versões de canções populares e gritos de guerra de torcidas esportivas.

Na década seguinte, os secundaristas voltam à cena durante as manifestações em Salvador contra o aumento das passagens de ônibus, que ficou conhecida como a “Revolta do Buzu”. Durante as aulas, pulam os muros das escolas para bloquear ruas, a partir de decisões tomadas em assembleias relâmpagos, expondo uma nova dinâmica de luta descentralizada que se diferencia de qualquer forma de organização hierárquica. A experiência de ação direta é mostrada em um documentário utilizado em várias ocasiões para discutir o passe livre estudantil e fomentou a “Revolta da Catraca” em Florianópolis. As mobilizações de 2003 e 2004 contra os aumentos do transporte público ganham projeção nacional, servindo de base para a fundação do Movimento Passe Livre (MPL), um ano depois.

As manifestações se espalham por todo o Brasil e culminam nas Jornadas de Junho de 2013, que levam multidões às ruas em um fenômeno controvertido e explorado pela grande mídia como um movimento apartidário (MARICATO et al., 2013). Gestores de mais de 100 cidades são pressionados a anular o aumento das passagens dos transportes urbanos, mas as conquistas alimentaram novas batalhas pela tarifa zero. A radicalidade das ações diretas e a consciência do direito à cidade se tornam as principais lições de um complexo processo de aprendizado vivido por jovens trabalhadores e estudantes, que compunham a maioria dos manifestantes.

Um fato marcante na história das lutas por educação ocorre em novembro de 2015, quando milhares de estudantes secundaristas resistem por cerca de um mês ao fechamento de escolas públicas em São Paulo, ocupando mais de 200 estabelecimentos e realizando protestos nas ruas apoiados por professores, pais, intelectuais e artistas (ESTUDANTES, 2016; Oshima; Morrone, 2017). A reforma do ensino médio proposta pelo governo de Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com aval do empresariado, mas sem consulta à comunidade escolar, pretendia tornar a educação um mercado atrativo para o setor privado. Em dezembro daquele ano, fruto da mobilização da juventude, a reorganização do sistema de ensino é suspensa pelo governador e o secretário de educação se demite. Durante o período da ocupação, mesmo com a violenta repressão policial e mais de 100 detidos, impressiona a rotina de aprendizado, debate político e atividades culturais promovidos pelos estudantes, que se organizam em equipes para cumprir diferentes tarefas e manter as escolas limpas, seguras e

funcionando. Assim, no final de 2015, tem início este grande levante da juventude secundarista que se estende pelo ano seguinte e se alastra por todo o Brasil, revelando um novo método de movimento estudantil:

A ocupação é um movimento em que nos sentimos parte da escola, é um espaço democrático em que todos têm voz, diferente do que costuma ser a própria escola. A ocupação nos garante um espaço sem opressão e que seja emancipador. Por isso, quando ocupamos, ocupamos com nossas pautas de reivindicações, mas também ocupamos para mudar a maneira vertical como se decidem as coisas. Ninguém nunca nos perguntou nada sobre a escola. Não somos importantes? Não temos direitos? A ocupação nos mostrou que temos. Ocupamos porque lutamos por uma educação pública e de qualidade, mesmo que muitos insistam em dizer que é porque somos vagabundos, massa de manobra etc. Aliás, por que, até mesmo quando a juventude decide tomar a política em suas mãos, ainda insistem em nos taxar de fúteis e desocupados? (SANTOS; IANSEN; BARCELOS, 2016, [s.p.]).

Vitoriosos em São Paulo, os secundaristas deixam lições importantes que começam a ser colocadas em prática por seus colegas de todo o Brasil, ocupando mais de 1.000 escolas e institutos federais de educação, em 19 estados, contra as medidas do governo Temer, em particular o congelamento por 20 anos dos gastos em educação, a reforma do ensino médio e o programa “Escola Sem Partido” (VILELA, 2016).

A organização de comissões com rodízios de tarefas para cuidar da alimentação, da segurança, da comunicação e da própria escola, bem como a realização de grupos de leitura e estudo, oficinas temáticas, debates sobre a situação política do Brasil, espetáculos de teatro e sessões de cinema mostram a disposição dos secundaristas de participar ativamente nas decisões de suas escolas, no seu processo de aprendizagem e em sonhar com um futuro melhor, alternativo aos planos de educação em vigor. É o que revela o depoimento transcrito a seguir:

Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar. (NUNCA..., 2017, [s. p.]).

A fala do estudante dá nome ao documentário “Nunca me sonharam” de Cacau Rhoden, lançado em 2017. O filme, que começa com o artigo 205 da Constituição Federal sobre a obrigação do Estado prover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício

da cidadania e qualificação para o trabalho", apresenta jovens revoltados com a precarização e o sucateamento da educação, porém dispostos a lutar contra a reforma autoritária do ensino médio. Além do pensamento de estudantes sobre o ensino nas escolas públicas, o filme traz depoimentos de professores e especialistas sobre as questões sociais e educacionais das diversas regiões do Brasil. Um dos diálogos revela que 38% dos jovens não estão no ensino médio, nem no trabalho. Em outro momento, uma aluna diz: "Quem chega no final do ensino médio é *mega power* sobrevivente. Perde para o tráfico, a gente perde para a gravidez" (RODHEN, 2017, [s.p.]).

A luta pela democracia se soma às manifestações contra o conservadorismo na educação. A UBES reivindica a retomada do PNE, que determina o uso de 10% do produto interno bruto brasileiro para a educação, a renovação do FUNDEB, a garantia de liberdade nas escolas, o fim do machismo, do racismo e da homofobia no ambiente escolar e a assistência estudantil. Também defende outras pautas como a desmilitarização da polícia militar, o combate contra a redução da maioria penal e a reforma trabalhista. As dificuldades no presente e os desafios para o futuro estimulam uma reflexão crítica sobre o papel da educação para construir um Brasil menos desigual.

Considerações finais

A partir do exame da literatura e de documentos oficiais conclui-se que a política educacional brasileira vem seguindo a orientação do BM (WB, 1999a; 1999b), desde 1980, quando este consolida sua posição de maior agência financiadora da educação no país (GONZALES *et al.* 1990). Sua atuação prioriza duas perspectivas: atender ao setor privado, por meio da mercantilização da educação, e direcionar as políticas públicas aos grupos sociais mais vulneráveis, mediante a formação de mão-de-obra adaptada a um mercado de trabalho servil aos interesses das potências que controlam as instituições financeiras internacionais.

Acompanhando estas ideias do BM, o BID (1998; 2000) participa de programas de empréstimo relacionados com a reforma do ensino médio, que reforçam a histórica dualidade entre a educação voltada para a formação geral e a estritamente profissional, cisão extremamente favorável aos anseios do setor privado. Tais intervenções revelam uma acentuada proximidade quanto a referenciais ideológicos, propostas programáticas e mecanismos de financiamento para o ensino médio, que coincidem com as principais diretrizes das reformas educacionais ocorridas no Brasil.

No período de 2016 a 2018, o governo Temer determinou o bloqueio de verbas públicas para universidades, institutos federais, hospitais universitários, programa de financiamento estudantil (como o FIES) e diversas ações do ensino básico. Foram cortados R\$ 2,4 bilhões para investimentos em programas da educação infantil ao ensino médio e 2,2 bilhões das universidades federais, além de retidos recursos para modalidades como o ensino técnico e a educação a distância, inclusive R\$ 100,45 milhões do PRONATEC e R\$ 144 milhões do MEDIOTECH, uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular.

Além de propor novas dinâmicas (organização de comissões, grupos de estudo e leitura, atividades culturais etc.) para os espaços escolares, os estudantes chamam para si o papel de sujeito político ao reivindicar um lugar de diálogo junto aos gestores públicos. Entre outros méritos, as ocupações estudantis expõem os graves problemas educacionais do Brasil e o modo violento como os governantes lidam com as políticas públicas. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente proíba que menores de 18 anos sejam algemados ou transportados em viaturas policiais fechadas, são muitos os registros dos abusos cometidos pela polícia. As lutas de massa ensinam que as mudanças sociais só serão conquistadas mediante união, solidariedade e formação política.

As manifestações contra o corte de verbas públicas superam as expectativas de seus organizadores. Em 15 de maio de 2019, milhares de professores, estudantes e trabalhadores da educação, apoiados por centrais sindicais e movimentos populares, participam de um dia de greve nacional e lotam as ruas de centenas de cidades em 26 estados do país no primeiro protesto de massa contra os desmontes do desgoverno Bolsonaro e a criminalização das ciências humanas. Os cartazes com mensagens criativas e bem-humoradas respondem às agressões verbais feitas pelo governante e trazem um slogan que se torna símbolo dos protestos: “unificou, a luta agora é de estudante com trabalhador”. Com isso, percebe-se que a sociedade está reagindo ao projeto que pretende transformar o Brasil em um experimento de uma forma de organização política chamada totalitarismo neoliberal. E a luta continua...

REFERÊNCIAS

BID – Banco Interamericano de Desarrollo. **La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo.** [s.l.]: [s.n.], 1998. Disponível em: <<http://www.iadb.org/en/publications/publicationdetail,7101.html?id=18795>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

_____. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe.** Washington, D.C.: [s.n.], 2000. Disponível em <<http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2010/07127a.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BM – Banco Mundial. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. **Achieving World Class Education in Brazil:** the next agenda. Washington D.C.: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Sumário executivo da medida provisória nº 746/2016.** Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 23 set. 2016. [s.l.]: [s.n.], 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CADERNOS de Educação: reforma do ensino médio e BNCC, Brasília, a. XXII, n. 30, jan./jun. 2018.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortês; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.

ESTUDANTES secundaristas ocupam mais de 700 escolas pelo país. **Brasil de Fato,** [online], 18 out. 2016. Geral. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/18/estudantes-secundaristas-ocupam-mais-700-escolas-pelo-pais>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FARIAS, F. A. **Pobreza e Educação:** as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FGV-CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação. **Verbetes Caras Pintadas.** [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/caras-pintadas>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FONSECA, M. A educação brasileira sob o manto ideológico e financeiro do Banco Mundial. In: MARTINS, D. M.; GALLI, R. (orgs.). **Multilateralismo e Reações Sul-Americanas.** Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 227 - 254.

FREIRE, A. C. **O Banco Mundial e a educação:** um olhar sobre a avaliação nas escolas públicas de ensino médio do Ceará. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21 - 56.

GALLI, R. As instituições financeiras multilaterais: de volta ao ponto de partida. In: MARTINS, D. M.; GALLI, R. (orgs.). **Multilateralismo e Reações Sul-Americanas**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 21 - 64.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

HADDAD, S.; TOMMASI, L. de; WARDE, J. M. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19 – 30, 1999.

MARICATO, E. *et al.* **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Palo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

MARTINS, M. D. Guerra e desenvolvimento: as inflexões do Banco Mundial. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p.56 - 95, 2007.

MARTINS, M. D.; GALLI, R. (orgs.). **Multilateralismo e Reações Sul-Americanas**. Fortaleza: UECE, 2011.

MAUÉS, O. C.; MOTA JUNIOR, W. P. da. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137 – 1152, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 24 jan. 2018.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Luana Lobo, Marcos Nisti e Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (84 min), documentário, son., color.

OLIVEIRA, A. C. de. **A reforma do ensino fundamental brasileiro para o século XXI: uma análise da relação entre os parâmetros curriculares e a crise estrutural do capital**. 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

O TRONO de estudar. Letra e música de Daniel Espíndola Black, nome artístico Dani Black. 2015. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar>>. Acesso em: 30 jan. 2020

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação, [online], [s.d.]. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

OSHIMA, F. Y.; MORRONE, B. O legado das ocupações nas escolas. **Época**, [online], 06 fev. 2017. Educação. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PEREIRA, M. M. P. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SABBI, V. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990. ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/93/635>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SANTOS, M. V. de O.; IANSEN, M.; BARCELOS, S. S. de. Movimento de ocupações: em cada escola luta, união e rebeldia. **Nexo Jornal**, [online], 02 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2016/11/02/Movimento-de-ocupa%C3%A7%C3%B5es-em-cada-escola-luta-uni%C3%A3o-e-rebeldia>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

VILELA, P. R. Com mais de mil escolas ocupadas, movimento de secundaristas não para de crescer. **Brasil de Fato**, [online], 21 out. 2016. Educação. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/21/com-mais-de-mil-escolas-ocupadas-movimento-de-secundaristas-nao-para-de-crescer/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

WB – World Bank. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**.

Washington, D. C.: World Bank, 1999a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C.: World Bank, 1999b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SOBRE A AUTORA:

Mônica Dias Martins

Doutora em Sociologia (2000) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UECE. Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório das Nacionalidades. Editora da revista acadêmica *Tensões Mundiais*. Membro do Comitê Diretor do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). E-mail: monica.martins@uece.br.

 <http://orcid.org/0000-0001-6309-2326>

Recebido em 09 de março de 2020
Aprovado em 13 de agosto de 2020
Publicado em 07 de setembro de 2020