

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES COM AS ORIENTAÇÕES DO BID*

Evelyn Freire da Silva ¹
Joana D'Arc Germano Hollerbach ²
André Randazzo Ortega ³

RESUMO

Neste trabalho apresenta dados parciais da pesquisa que analisou a implementação da reforma do ensino médio em dois institutos federais, um localizado em Minas Gerais (IFMG – Campus Avançado Ponte Nova) e o outro no Espírito Santo (Ifes – Campus Ibatiba). O trabalho teve como objetivo analisar as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e como essas diretrizes reverberam nas políticas para o Ensino Médio no Brasil. Lançamos luz sobre as orientações presentes no livro Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina. Destacamos quatro categorias: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e ensino técnico-profissionalizante. Tais categorias, presentes no documento, encontram eco na Reforma. Identificamos no documento Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina, apontamentos que corroboram com que foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017. Destacamos o itinerário profissionalizante, no qual o aluno terá redução de conteúdos que compõem o currículo escolar, (Geografia, História, Biologia e Química somente no primeiro ano) sendo obrigatórias nos três anos apenas Português e Matemática. O documento incentiva a formação profissional em detrimento da formação geral, além de orientar a implementação de avaliações padronizadas. Depreende-se que a Reforma estabelece um currículo que corrobora para formação mínima do trabalhador, de forma flexível e adaptável.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, BID, Lei 13.415/2017, Política educacional.

INTRODUÇÃO

Em 2017 assistimos a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, também chamado de “Novo Ensino Médio”. Esse aparato legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, como uma de suas principais modificações, instituiu dos itinerários formativos.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

* Este trabalho compõe parte reduzida da Dissertação de Mestrado da primeira autora. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

¹ Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, evelynfreire3@gmail.com;

² Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV, joana.germano@ufv.br;

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa – MG, andre.ortega@ufv.br.

O interesse em estudar as relações entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Reforma do Ensino Médio parte de estudos anteriores realizados por Mello (2020), sob orientação da professora Doutora Joana D’Arc Germano Hollerbach, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV). Nessa pesquisa, respaldadas por estudos de outros pesquisadores, como Pereira (2009), Castro (2014), Farias (2014), as pesquisadoras concluem que o Banco é a instituição que orienta projetos para o Ensino Secundário na América Latina. Assim, nota-se a importância de compreender as inferências desse operador do capital no Ensino Médio brasileiro e como suas orientações aparecem nas políticas voltadas para essa etapa do ensino, sendo a Lei nº 13.415/2017 a mais recente.

Dessa forma, neste trabalho temo como objeto de análise o livro “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” (BASSI *et al.*, 2012), produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir da análise do documento, procura-se compreender a atuação do BID como orientador das políticas educacionais e, principalmente, compreender o alimento das orientações do Banco para com o Ensino Médio no Brasil, considerando a Reforma do Ensino Médio de 2017 como fruto desse alinhamento.

Foram levantadas quatro categorias de análise: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e ensino técnico-profissionalizante. Por fim, analisamos as orientações do Banco e suas proximidades com a Medida Provisória nº 476/2016 (que propôs a Reforma) e a Lei nº 13.415/2017.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi orientada pelo referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético. O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico criado Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que possibilita a compreensão da dinâmica e as transformações da história e das sociedades (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Visando compreender as orientações do Banco para o Ensino Médio e, principalmente, suas relações com a Reforma do Ensino Médio de 2017, a pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados a análise documental, cujo objeto de análise foi o documento produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, intitulado *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*, de Bassi *et al* (2012).

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, o BID é composto por 48 Estados-membros. Segundo o *site* da organização, desses, 26 são países classificados membros mutuários (podem realizar empréstimos), sendo eles da América Latina e Caribe, e o restante são membros não mutuários (não podem tomar empréstimos). Os países mutuários, juntos, possuem o maior poder de voto dentro do Banco, pouco mais de 50%. Para Scherma (2007), essa singularidade, de países mutuários e não mutuários, refletem o contexto de criação do BID, em que a instituição surge com o objetivo de atender as demandas do próprio continente e não apenas aos interesses das grandes potências capitalistas.

De acordo com o BID, o objetivo da instituição é “melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe. Ajudamos a melhorar a saúde, a educação e a infraestrutura através do apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para reduzir a pobreza e a desigualdade” (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2023).

Assim, para além do apoio financeiro fornecido pela instituição, que se materializa na forma de empréstimos, o Banco atua na cooperação técnica, a qual se realiza através de pesquisas e documentos que projetam suas diretrizes para as áreas que objetivam auxiliar os países latino-americanos. No contexto da nossa pesquisa, o apoio técnico oferecido pelo Banco, materializado no documento *Desconectatos* (2012), é um dos nossos objetos de estudo.

A influência do BID no campo da educação é o enfoque de nossa análise, pois compreendemos, assim como Evangelista (2012), que os documentos e orientações produzidos pelo aparelho de Estado, por organizações multilaterais, agências ou intelectuais, para além de diretrizes educacionais, expressam também interesses, projetam políticas e produzem intervenções na sociedade. Assim, buscar-se-á compreender como as orientações do BID projetam para sociedade e, principalmente, para classe trabalhadora, um modelo de educação que reverbera os interesses dominantes.

Segundo Melgarejo e Shiroma (2019, p.2), “o Brasil é o país com maior número de empréstimos efetivados no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em toda a sua história: 997 (5,32%) dos 18.750 projetos concluídos”, onde a educação passou a receber um maior número de projetos a partir da década de 1990 (43, cerca de 4,35%, de 966 projetos foram destinados ao país). Também data deste período a criação do PROEP, programa formulado no contexto do atendimento às políticas neoliberais.

O foco das ações em desenvolvimento do BID, identificados por Castro (2014), são: primeira infância, juventude em risco e alívio da pobreza. Como afirma Mello (2020), as aproximações do BID para com o Ensino Médio surgem a partir de um desses focos de atuação

do Banco, a juventude em risco. Assim, justifica-se a busca pela compreensão desse organismo internacional enquanto orientador de políticas educacionais para a última etapa da educação básica.

Destarte, para além, entendemos o BID como um agente do capital que, apesar de ter sua origem voltada para o atendimento das demandas da América Latina, reproduz e mantém os interesses dos países do centro do capital, corroborando para manutenção da condição subalterna historicamente vivenciada pelos países latino-americanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da análise do documento foram sistematizadas nas seguintes categorias: responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente; avaliação; empregabilidade; e o ensino técnico-profissionalizante. Abaixo, apontamos brevemente os cada temática, conforme exposição completa realizada em SILVA (2022).

Responsabilização dos sistemas escolares e do trabalho docente

Segundo Bassi *et al.* (2012), o problema dos baixos índices de retorno da educação na América Latina se deve ao descompasso entre o que requerem as empresas e o que as escolas oferecem aos alunos. A partir das pesquisas realizadas pelo Banco, os autores afirmam que “a produção inadequada das habilidades cognitivas e socioemocionais para as quais existe demanda parece obedecer em parte à preparação pouco adequada dos próprios professores e à falta de incentivos que recompensem sua formação” (BASSI *et al.*, 2012, p. 174).

Assim, conforme o documento, os docentes estão desconectados de seu meio e despreparados para atender e produzir as habilidades necessárias no Ensino Médio ofertado aos jovens da região. Como vemos em Evangelista (2017, p. 6) a década de 1990 e os anos 2000 foram marcadas pela formatação de discursos nocivos aos professores, sendo um deles expresso no “largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação, motivo aparente para um sistema de avaliações cada vez mais extenso e variado”.

Essa culpabilização do professorado faz parte de um amplo processo, que nos faz questionar, bem como Evangelista (2017), o motivo pelo qual a desqualificação do professor é importante na atual conjuntura, e a autora nos responde que



[...] a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. Tal processo encontrou na mídia, em OM [Organizações Multilaterais] e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão. A falta de competência e de habilidades a ele atribuídas abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza, tarefa difundida pelo Banco Mundial (BM) nos países periféricos (EVANGELISTA, 2017, p. 6).

Assim, compreendendo o processo de reprodução do capital e a desigualdade intrínseca a ele, vemos a responsabilização do sistema educacional e dos docentes como forma de subverter o imaginário social acerca da produção da pobreza – esta que é gerada e intensificada pelo capital. Dessa forma, “subjaz à alardeada desqualificação profissional o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza” (EVANGELISTA, 2017, p. 9). Logo, transfere-se para os trabalhadores da educação responsabilidades que são frutos da lógica capitalista, que reproduz a Divisão Internacional do Trabalho, na qual os países periféricos ocupam lugar de oferecer mão de obra barata e matéria prima aos países centrais, perpetuando a riqueza de poucos em detrimento de muitos.

Avaliação

O documento *Desconectados*, produzido pelo BID, traz a avaliação como uma das possíveis formas de melhorar o sistema educacional, haja vista que, ao identificar os déficits, pode-se propor meios para superá-los. Segundo os pressupostos do documento,

Especificamente, é necessário que as avaliações nacionais meçam as destrezas básicas de maneira inequívoca, que um número maior de países da região participe das avaliações comparativas internacionais, e que se inicie um processo de avaliação de destrezas, habilidades e competência — no sentido amplo aqui proposto — que permita estabelecer o ponto de referência e os avanços no tempo de cada escola que faça parte do sistema. (BASSI *et al.*, 2012, p. 177).

Dessa forma, evidencia-se a política de resultados a partir das avaliações, mas não se discute o papel que as mesmas vêm desempenhando no contexto do capitalismo neoliberal. Como vemos em Peroni (2008), a partir da implementação das políticas neoliberais nos anos 1990, o Estado reformado tornou-se mínimo para realização das políticas sociais e máximo para o favorecimento de acumulação do capital. Assim, no âmbito da educação, para além do repasse das responsabilidades estatais de executar políticas sociais para a sociedade, que ocasionou a descentralização das suas responsabilidades, houve centralização do controle através da

avaliação dos sistemas escolares, no qual o Estado assumiu um papel de avaliador e coordenador de políticas, se eximindo da função de executor, ao mesmo tempo em que adota a terceirização de serviços (PERONI, 2008).

Para o BID, os resultados obtidos através das avaliações são um elemento essencial de proposição de políticas públicas, objetivo compartilhado pelo Banco, como tratado anteriormente. Nesse sentido,

[...]Finalmente, as empresas também se beneficiariam com essas informações, utilizando-as para tomar decisões de contratação e capacitação, bem como para retroalimentar o sistema sobre suas necessidades.

[...] criar ferramentas que permitam que essas informações guiem decisões de pais e alunos, por um lado, e de docentes, diretores de escolas, ministérios de educação e responsáveis pela formulação de políticas públicas na educação, por outro (BASSI *et al.*, 2012, p. 178).

Apesar da maneira positiva auferida pelos autores sobre a formação dos jovens brasileiros, partilhamos das ideias de Leher (2014), em que, com a política de avaliações, as instituições e sujeitos escolares “tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais” (LEHER, 2014, p. 4). Esse *apartheid* deriva do enfoque em que os estudantes das escolas públicas são submetidos, como o foco na Língua Portuguesa e em Matemática, que impede o aprofundamento de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social e histórico, haja vista que esses outros conteúdos não são cobrados nas avaliações.

Empregabilidade: as habilidades exigidas pelo mercado

Bassi *et al.* (2012) partem do princípio de que as habilidades exigidas pelo mercado não estão sendo desenvolvidas nos estudantes, fazendo com que os mesmos não consigam encontrar empregos após a conclusão do Ensino Médio. Para os autores, como já mencionado anteriormente, a problemática do desemprego pode estar relacionada ao que os jovens estão deixando de aprender na escola, pois “não se sabe até que ponto esses problemas se originam de uma desconexão entre as qualificações procuradas e as oferecidas pela força de trabalho jovem” (BASSI *et al.*, 2012, p. 3). Para além da ausência de discussão sobre as condições de trabalho e desemprego enfrentadas pelos países latino-americanos, como visto no caso do Brasil na primeira seção deste trabalho, os autores argumentam que essa desconexão se vale da falta

de desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos jovens da região. Assim, afirmam “que parte da instabilidade dos jovens no mercado de trabalho é explicada justamente pela presença de um descompasso entre as habilidades que possuem e aquelas que as empresas exigem, principalmente as socioemocionais” (BASSI *et al.*, 2012, p. 172).

No que se refere às habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, sendo elas as habilidades cognitivas e socioemocionais, os autores afirmam a sua como estas, muitas vezes, se sobressaem às habilidades cognitivas. Nesse sentido, de acordo com as pesquisas realizadas pelo BID, “as habilidades socioemocionais são as mais valorizadas conforme relatam os empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 11). Assim, os autores enfatizam a importância de se trabalhar as habilidades socioemocionais nos jovens, como forma de garantir a entrada desses no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as habilidades socioemocionais, relacionadas ao comportamento do indivíduo, são bastante requeridas pelas empresas, como subscrevem os autores de *Desconectados*. Logo, “atitudes como empatia, amabilidade, adaptabilidade e cortesia são altamente valorizadas pelos empregadores” (BASSI *et al.*, 2012, p. 153). Conforme Melgarejo e Shiroma (2019), o desenvolvimento dessas habilidades, que transitam no campo das emoções do sujeito, objetiva “a instrumentalização da educação das emoções tendo em vista a educação da subjetividade da próxima geração de trabalhadores, de tipo inovador, autoconfiante e resiliente para suportar as condições cada vez mais precárias de trabalho” (MELGAREJO; SHIROMA, 2019, p. 21).

Destarte, sabemos que a divisão social do trabalho também reverbera na educação ofertada a cada fração da sociedade. Enquanto os filhos das classes abastadas seguem os estudos e se qualificam integralmente para se tornarem futuros dirigentes, aos filhos da população pobre é designada a formação mínima, atendendo às exigências do capital de um trabalhador adestrado e flexível, impossibilitado, até mesmo, de reivindicar seus direitos e melhores condições de vida e trabalho.

Ensino técnico-profissionalizante

Corroborando com as evidências do Banco, em uma de suas pesquisas com empresários da América Latina, os autores identificam, nas palavras de um coordenador do setor de montagem de uma fábrica, que “para a empresa é importante que esse pessoal entre com formação técnica, que é tão valiosa quanto as habilidades manuais e a disponibilidade de horários para alternar os turnos” (BASSI *et al.*, 2012, p. 146). Essa perspectiva é levantada pelo

BID no mesmo passo em que desqualificam o ensino médio tradicional-humanista, pois segundo os autores “A maioria das escolas — especialmente as de formação humanista — está desconectada da esfera do trabalho e da produção, não sendo, portanto, capaz de preparar os alunos para responder a suas exigências (BASSI *et al.*, 2012, p. 175).

Isto posto, é evidente que as orientações do BID para a educação, caminham juntamente com o empresariado e em atendimento ao ideário neoliberal, considerando a educação como mercadoria a atender o capital e suas exigências. O objetivo do Banco, tal qual das outras organizações internacionais, é formar o trabalhador amestrado, expropriado de seus direitos e incapaz de lutar por eles, motivo pelo qual a formação técnica no Ensino Médio, atrelada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, lhes são tão caras.

As políticas educacionais voltadas para a formação técnica-profissionalizante historicamente foram direcionadas à camada mais pobre da população como meio de formar minimamente o trabalhador para executar uma atividade no contexto da divisão social do trabalho, que reflete à divisão classista da nossa sociedade. A educação técnica, juntamente com o trabalho com as habilidades socioemocionais, discutidas no tópico anterior, formam o trabalhador flexível, adaptável às diversas condições de trabalho precarizado, inconsciente do seu lugar no mundo e do processo produtivo que executa.

Nesse sentido, tal perspectiva de formação atende aos anseios dos representantes da classe dominante para formação dos trabalhadores. Com uma educação profissionalizante os jovens mais pobres são contidos no caminho que os levaria ao ensino superior. Nos anos 1970 essa estratégia ficou conhecida como função contenedora (CUNHA, 1977). Tal função objetivava (e ainda hoje objetiva) conter os jovens mais pobres no ensino médio, com a oferta de uma formação profissionalizante que facilitasse sua entrada no mercado de trabalho.

As orientações do BID e a Reforma do Ensino Médio

Da mesma forma, identificamos no documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, nosso objeto de análise, diversos apontamentos que corroboram com que foi sancionado pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio.

Temos na Medida Provisória nº 746/2016, que umas das motivações para a nova reformulação seria o fato de que “[...] nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma” (BRASIL, 2016). Nessa afirmação vê-se o argumento do “descompasso” de habilidades, levantado pelo BID, sendo incorporado na formulação das políticas educacionais brasileiras.

No mesmo sentido, o Art. 3º da Lei nº 13.415/2017 afirma que “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Assim, vemos a temática das habilidades socioemocionais serem estabelecidas para os estudantes do Ensino Médio na forma de Lei, concretizando o objetivo do BID em suas produções técnicas – orientar a formulação de políticas nos países da América Latina.

Um ponto discutido por Bassi *et al.* (2012) é a questão da legislação trabalhista, onde afirmam que esta afeta o mercado de trabalho. Para os autores

Em muitas economias existem certas regulamentações do mercado de trabalho que fazem com que o salário não transmita os sinais de que as empresas estão exigindo habilidades maiores e/ou distintas. Isso se refere particularmente às leis de indenização trabalhista, aos impostos do trabalho e aos sindicatos, que geram custos artificialmente altos de contratação e demissão (Heckman e Pagés, 2004), além do que podem induzir a uma certa inflexibilidade do salário real tanto na alta quanto na baixa (Elsby, 2009) (BASSI *et al.*, 2012, p. 158)

Essa discussão é de suma importância para compreendermos o caráter neoliberal da reforma, pois de acordo com Corti (2019), esta reformulação faz parte de um amplo processo de ajuste fiscal do Estado. Assim, o que se buscou foi atender às exigências do capital para manter sua reprodução a partir da expropriação de direitos e flexibilização da legislação trabalhista.

A desregulamentação e precarização do trabalho adquiriu força com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e as promessas do ideário neoliberal (difundidas principalmente a partir dos anos 1990), de melhorias nas expectativas do mercado de trabalho e da libertação do homem (como princípio liberal), não se concretizaram (POCHMANN, 2016).

Assim, é no Brasil de intensificação da flexibilização, avanço neoliberal, crise econômica e política, destituição de uma presidenta democraticamente eleita, e, também, de desmonte da educação, que foi firmada a Medida Provisória nº 746 de 2016, propondo a reformulação do Ensino Médio no país.

Dando voz ao empresariado, os autores afirmam que “A maioria das empresas acredita que contar com uma oferta de educação mais especializada simplificaria os processos de busca de pessoal, e pelo menos 60% declaram resolver as deficiências em habilidades mediante capacitação e formação dentro da empresa” (BASSI *et al.*, 2012, p. 169-170). Assim, alinhada aos objetivos e recomendações do BID e de outras organizações, a reforma veio atender ao empresariado, ao capital e sua reprodução.

Os autores trazem a perspectiva de Ariel, entrevistado em uma das pesquisas, para fomentar a argumentação. O rapaz nos diz “Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão (BASSI *et al.*, 2012, p. 155).

Logo, de acordo com a perspectiva de Ariel, e ao que tudo indica, partilhada pelo BID, o jovem não precisa saber sobre a sua história e o do país onde vive, mas precisa ser um trabalhador que executa sua função submetido a condições adversas, muitas vezes precárias e subumanas. A atual Reforma, ao instituir os itinerários formativos, formaliza uma pretensa inutilidade dos conteúdos do Ensino Médio científico-humanista, negando aos jovens o direito ao conhecimento de sua história e de seu povo, corroborando na alienação do trabalhador.

Nesse sentido, com tudo que discutimos até o momento, compartilhamos da visão de Frigotto (2016), comparando com a Lei nº 5.692/1971, em que a atual Reforma

[...] retrocede e torna, e de forma pior, a reforma do ensino médio da ditadura civil militar que postulava a profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. Piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil (FRIGOTTO, 2016, p. 331).

Desta maneira, compreendendo que a escola se figura um importante instrumento mantenedor e reprodutor da ideologia dominante. Assim, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, vemos que as reformulações direcionadas à educação, apesar de novas, continuam reverberando antigos interesses e intencionalidades do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as influências do BID no que se refere à orientação de políticas educacionais na América Latina e, essencialmente, no Brasil. Torna-se evidente o papel do banco enquanto ator do capital, que atua pela sua produção e reprodução.

O BID estimula a realização de avaliações que reverberam na culpabilização do professor e dos estabelecimentos de ensino, ignorando a realidade vivenciada pelos países da periferia do capital. Ao mesmo tempo, o banco incentiva a educação profissional como forma de atender às necessidades do empresariado, atrelado às habilidades socioemocionais, aprofundando a dualidade histórica presente na educação brasileira entre a formação geral e formação profissional.

Assim, concluímos que o BID é um importante agente do capital e que ainda é pouco estudado no que tange à sua relação com a educação e a formulação de políticas para esse campo. Logo, se faz necessário expandir os estudos sobre a influência da instituição na educação, inserindo-a no contexto das análises acerca das organizações internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

REFERÊNCIAS

- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Conheça o BID**. 2023. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/visao-geral>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- BASSI, Marina *et al.* Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina. **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, 2012.
- BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC** da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 set. 2023.
- CASTRO, Marina Scotelaro de. **A Concepção de Política Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.
- CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.
- CUNHA, Luiz Antônio C. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.
- EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- FARIAS, Francisco Adjacy. **Pobreza e educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun., 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento**, ano.3, n.5, 2016.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p.64-78, 2016.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, v.44, n.3, p.1-24, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20896>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MELLO, Cecília Carmanini. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano.23, v.2, 2007.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira do final do século: um balanço. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Texto apresentado na anped sul**, 2008.

POCHMANN, Márcio. Terceirização, competitividade e uberização do trabalho no Brasil. In: TEIXEIRA, Marilane Oliveira; ANDRADE, Helio Rodrigues de; COELHO, Elaine D'Ávila. (Orgs.). **Precarização e terceirização: faces da mesma realidade**. São Paulo: Sindicato dos Químicos, 2016.

SCHERMA, Márcio Augusto. **A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) (UNESP/UNICAMP/PUC-SP) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2007.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **Manual das organizações internacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2008.