

ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO EM TORNO DE UMA CONCEPÇÃO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO

INTERNATIONAL ORGANISMS AND TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION: THE BUILDING OF CONSENSUS AROUND A NEOLIBERAL CONCEPTION OF EDUCATION

ESTEVES, Thiago de Jesus

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender a atuação dos organismos internacionais e o papel da educação profissional e tecnológica na construção de um consenso em torno de uma concepção neoliberal de educação. O atual processo de recomposição burguesa, observado a partir da década de 1990, atinge todas as esferas da vida social, em especial, as políticas públicas para a formação humana, que assumem caráter estratégico tanto para formação de trabalhadores de novo tipo quanto para conformação ética e moral da sociedade civil frente às novas condições de sociabilidade. Nesse contexto, os organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e a UNESCO, têm atuado no campo educacional para garantir o um novo modelo de gestão pública da educação no país, para a qual a educação profissional e tecnológica tem caráter estratégico. Este artigo é resultado de uma revisão de literatura, baseada no levantamento e análise da legislação pertinente, artigos científicos e documentos publicados pelos organismos internacionais. Concluímos que os organismos internacionais têm atuado ativamente para redefinir as políticas educacionais, por meio da adaptação do campo educacional às necessidades do mercado e da manutenção das condições de acumulação capitalista, para a qual a educação profissional e tecnológica passa a ter papel central.

Palavras-Chave: Reforma do Estado. Organismos Internacional. Neoliberalismo. Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: This article aims to understand the role of international organizations and the role of professional and technological education in building a consensus around a neoliberal conception of education. The current process of bourgeois recomposition, observed since the 1990s, affects all spheres of social life, in particular, public policies for human formation, which assume a strategic character both for the formation of

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e
perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202150

workers of a new type and for ethical conformation and civil society morality in the face of new sociability conditions. In this context, international organizations, notably the World Bank and UNESCO, have acted in the educational field to ensure a new model of public management of education in the country, for which professional and technological education is strategic. This article is the result of a literature review, based on a survey and analysis of relevant legislation, scientific articles and documents published by international organizations. We conclude that international organizations have been actively working to redefine educational policies, by adapting the educational field to market needs and maintaining the conditions of capitalist accumulation, for which professional and technological education assumes a central role.

Keywords: State Reform. International Organisms. Technological and Professional Education.

Introdução

Os organismos internacionais têm, nas últimas décadas, atuado em conjunto para a construção de uma concepção hegemônica em torno do campo educacional. Essas organizações desenvolveram o entendimento conjunto de que a educação “é a pedra angular do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos”¹ (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 09).

A convergência de posições entre essas organizações e o capital internacional é evidenciada no documento “*Educación Primaria*”, publicado em 1992, pelo Banco Mundial. Esse documento explicita que a educação deve ser utilizada como mecanismo para educar a classe trabalhadora para as demandas do modo de regulação flexível. Essa orientação é expressa na “medida que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância”² (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 09).

É possível observar uma convergência das políticas públicas e sociais avalizadas pelos organismos internacionais, por meio de financiamentos ou assessoria, para a promoção, de acordo com os princípios da Nova Gestão Pública, de uma “qualidade total” nos sistemas educacionais. Em consonância com os pressupostos do “neoliberalismo

¹ Tradução livre: “es la piedra angular del crecimiento económico y el desarrollo social y uno de los principales medios para mejorar el bienestar de los individuos” (GMB, 1992a, p. 09).

² Tradução livre: “A medida que las economías de todo el mundo se transforman debido a los avances tecnológicos y los nuevos métodos de producción, que dependen de una fuerza laboral bien capacitada e intelectualmente flexible, la educación adquiere cada vez más importancia” (BANCO MUNDIAL, 1992a, p. 09).

mediado pela terceira via” (FIGUEIREDO, 2013), os organismos internacionais têm indicado, como condição para o acesso e concessão de empréstimos e financiamentos, a adoção de reformas no aparelho de Estado com a implementação de políticas públicas que possuem origem e características do campo da administração.

Tal confluência é materializada na publicação de documentos e na realização de eventos. Cabe destacar que, não raro, é possível mapear a atuação de ex-empregados, bolsistas ou consultores desses organismos internacionais atuando na condição de dirigentes de organizações educacionais, tanto privadas como governamentais, no Brasil³.

Sobre esta convergência, são ilustrativas as palavras proferidas pela Diretora de Educação da OCDE, Barbara Ischinger, no prólogo do documento *Educação Hoje: a perspectiva da OCDE*, editado em 2010, no qual é expresso que:

Nós temos dado conta de que apesar de – ou devido a – nossa ativa produção de publicações, precisamos criar uma maior transparência na mensagem central desta produção em sua totalidade. Identificamos a necessidade de apresentá-la de forma acessível para o uso de diferentes públicos – nossos contatos nacionais, outros setores do governo, experts, meio de comunicação e público em geral – que não tem tempo para se aprofundar em toda a análise internacional que surge em nossa diretoria de educação⁴ (OCDE, 2010, p. 05).

Conforme explicito nos escritos de Ischinger (OCDE, 2010), os organismos internacionais atuam como difusores de uma pedagogia política do capital, na construção de uma hegemonia, com base na construção de um consenso social. Nesta disputa pela hegemonia no campo educacional, as publicações estão entre os principais instrumentos utilizados pelos organismos internacionais para difundir a sua pedagogia política.

Reforma do Estado e Pedagogia política do capital

³ Sobre esta questão, cabe destacar que os ex-ministros dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff, Paulo Renato Souza, Cristovam Buarque, José Henrique Paim e Cid Gomes tiveram vínculos com os organismos internacionais (ESTEVES, 2020b).

⁴ Tradução livre: “Nos hemos dado cuenta de que a pesar de – o debido a – nuestra enérgica producción de publicaciones, se requiere crear una mayor transparencia del mensaje central de esta producción en su totalidad. Identificamos la necesidad de presentarlos de forma accesible para el uso de diversas audiencias – nuestros contractos nacionales, otros sectores del gobierno, expertos, médios y público en general – que no tienen el tiempo para adentrarse en todo el análisis internacional que surge de nuestra dirección de educación” (OCDE, 2010, p. 05).

O Brasil, conforme destaca Bresser-Pereira (2010), foi um dos países pioneiros na implementação da reforma gerencial do aparelho do Estado. Menos de uma década após a pioneira Grã-Bretanha e antes dos Estados Unidos da América, Alemanha e Japão, países que, por terem realizado as reformas burocráticas mais aprofundadas, tinham dificuldade em implementar o gerencialismo na sua administração pública.

Segundo seu principal formulador, Bresser-Pereira (2010), a reforma do aparelho do Estado era necessária para que o Estado brasileiro atingisse os objetivos propostos na Constituição Federal de 1988, que o transformaram em um Estado social. Dentre os objetivos, estava o de aumentar a eficiência do Estado nos grandes serviços sociais de educação, saúde, previdência e assistência social (BRESSER-PEREIRA, 2010).

Ao cabo do processo de implementação da reforma gerencial no aparelho do Estado, o Brasil estaria, nas palavras de Bresser-Pereira (2010, p. 172), “participando da segunda grande reforma administrativa do Estado moderno. A primeira implicara na transformação do Estado patrimonial no burocrático; a segunda, a transformação deste no Estado gerencial”.

Tais reformas estão em consonância com o ideal do neoliberalismo, ou seja, redefinir o papel do Estado com o objetivo de superar a crise do regime fordista-taylorista. Assim, Costa e Cunha (2012) apontam que o modelo de gestão burocrática, nesse contexto, deu lugar à gestão gerencial, na qual se tornou influente o discurso de que é necessária uma descentralização para que se aumentasse a eficiência, a eficácia e a competitividade dos serviços públicos. A prestação de contas, os mecanismos de controle e a ênfase nos resultados apareceram como uma forma de garantir a transparência dos serviços públicos, a melhoria na prestação de serviços, uma redução de custos e a responsabilização dos agentes prestadores dos serviços pelos resultados obtidos. Dessa forma, a descentralização da execução veio acompanhada de uma centralização da formulação e do controle sobre os resultados. É com este propósito que entram, na educação, as avaliações de larga escala, propostas com um intuito de regulação, e que muitas vezes também desempenham o papel de estímulo à competitividade.

No campo educacional, a gestão gerencial assume papel estratégico, apontando a necessidade de implementação de modalidades de planejamento e de avaliação de larga escala como instrumentos de regulação para mensurar o desempenho dos sistemas de

ensino e o rendimento dos alunos, sob princípios de eficiência, produtividade, competitividade e racionalidade (COSTA; CUNHA, 2012, p. 1).

Azevedo (2016) mostra que há, nessa perspectiva, uma inversão no que compete à cobrança por resultados, pois ao invés de a sociedade civil cobrar ações de qualidade por parte do Estado, a atuação do mesmo prevê governança e regulação distanciadas dos conflitos diretos, o que reforça a articulação da Nova Gestão Pública com os princípios do neoliberalismo e da teoria do capital humano.

Autores como Secchi (2009), Afonso (1999) e Azevedo (2016) acreditam na centralidade das avaliações educacionais como instrumentos privilegiados da Nova Gestão Pública, pois além de exercerem o controle sobre os serviços públicos, elas se configuram como um processo de credenciamento e acreditação de políticas, ações e instituições educacionais. O processo de avaliação educacional baseado neste modelo gerencial restringe a complexidade educacional a indicadores e manuais de “boas práticas” que estão distantes dos sujeitos envolvidos no campo e, de maneira geral, desvinculados dos interesses de uma educação pública de qualidade para todos (AZEVEDO, 2016). Tal inferência ocorre pela regulação e controle do campo educacional.

Organismos Internacionais como Instrumentos de Recomposição da Burguesia

Criados em um contexto de crise do capitalismo internacional, os organismos internacionais atuam de modo a reestruturar as bases de acumulação do capital, seja por meio da força ou do consenso. Nas últimas décadas, com o aprofundamento da crise estrutural do sistema do capital, os organismos internacionais passam a atuar para a manutenção das bases de acumulação do capital, ocupando um lugar de destaque na formulação de políticas educacionais, com especial destaque para o Banco Mundial (FONTDEVILA; VERGER, 2015).

Dessa forma, os organismos internacionais passam a operar em conjunto com diversos aparelhos de hegemonia – como o Movimento Todos pela Educação – para assumir e manter a hegemonia do projeto educativo desenvolvido pelas classes dominantes junto aos Estados nacionais, com o objetivo de criar o consenso em torno de uma pedagogia política do capital.

No Quadro 1. Alguns documentos publicados pelos Organismos Internacionais sobre a Educação Profissional Tecnológica, foram listados alguns documentos editados pelos organismos internacionais nas quais estão sistematizadas as formulações dos organismos internacionais sobre a Educação Profissional Tecnológica

Quadro 1. Alguns documentos publicados pelos Organismos Internacionais sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Ano da Publicação	Título	Organismo Internacional
1994	Financement et Régulation de la Formation Professionnelle: une analyse compare	UNESCO
2007	La Enseñanza Superior Profesional Corta: Un desafío educativo mundial	Banco Mundial
2016	Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (2016-2021)	UNESCO
2016	La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030	UNESCO

Fonte: UNESCO (1994); BANCO MUNDIAL (2007); UNESCO (2016a); UNESCO (2016b).

No que se refere às publicações dos organismos internacionais no campo da educação profissional e tecnológica, a UNESCO se destaca como a organização que elaborou o maior quantitativo de documentos, seguida pelo Banco Mundial. Chama a atenção que estes documentos tenham sido publicados a partir da década de 1990, coincidindo com as reformas educacionais e as políticas estatais voltadas para a manutenção das bases de acumulação do capital.

A manutenção da hegemonia sobre o projeto político da burguesia, via conformação educacional da classe trabalhadora, é necessária para a manutenção das bases de exploração por meio de uma conformação educacional da classe trabalhadora. Assim, esses princípios são renovados de modo a desenvolver indivíduos adequados, formados e conformados para aceitar a primazia do mercado (PRONKO, 2019). Tal conformação seria uma atualização do que o filósofo italiano Antonio Gramsci (2011) categorizou como americanismo, que seria um modo de vida pelo taylorismo e o fordismo. Para Gramsci (2011, p. 29):

o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de compor a organização de uma economia programática e que os vários problemas examinados deverão ser os elos da corrente que assinalam justamente a passagem do velho individualismo econômico à economia programática.

Tal conformação pode ser compreendida como a atualização do fenômeno que Gramsci (1980, p. 375) categorizou como “americanismo e fordismo”. Por envolver as dimensões econômica, política e ideológica, esse fenômeno se constituiu em um novo modo de vida para a classe trabalhadora, estreitamente ligado com a esfera produtiva do modo de produção taylorista-fordista. Ao se expandir das fábricas para o conjunto das relações sociais de produção, o americanismo e o fordismo possibilitaram a criação de um novo tipo de trabalhador, conformado a partir de elementos de força e do consentimento. A partir desses princípios, Gramsci (1980, p. 375-376) ressalta que:

[...] o americanismo e o fordismo derivam da necessidade imanente de organizar uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática. Estes problemas surgem em virtude das diversas formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra na sua marcha, resistência provocada pelas dificuldades inerentes à *societas rerum* e à *societas hominum*. Um movimento progressista iniciado por uma determinada força social não deixa de ter consequências fundamentais: as forças subalternas, que deveriam ser “manipuladas” e racionalizadas de acordo com os novos objetivos, resistiram inevitavelmente. Mas resistem também, alguns setores das classes dominantes, ou pelo menos aliados das forças dominantes.

Diferentemente do que Gramsci havia dito, com as mudanças observadas, sobretudo a partir da década de 1970, operou-se uma flexibilização das relações sociais que passam a elementos do toyotismo, em uma nova conformação psicossocial da classe trabalhadora, o que é defendido pelos organismos internacionais, ao pregarem uma preparação do proletariado para o trabalho flexível.

Os organismos internacionais, conforme apontado por Pronko (2015) ao abordar o Banco Mundial, atuam por meio da imposição de condicionalidades econômicas aos países que recorreram aos financiamentos e empréstimos, conseguindo ter uma

importante atuação ideológica e política. Nesse sentido, a OCDE propaga a teoria do “Capital Humano” como essencial para o desenvolvimento de um trabalhador de novo tipo, adaptado à nova realidade do mercado de trabalho. A teoria do “*Capital Humano*” divulga que “os conhecimentos, habilidades, competências e atributos incorporados nos indivíduos e que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico” (KEELEY, 2007, p. 31).

Outras políticas públicas desenvolvidas e apregoadas pelos organismos internacionais para o campo educacional no Brasil são as de natureza avaliativa, como a implementação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). São essas políticas, que, no campo educacional, possibilitam a implementação do ideário da *accountability* ou responsabilização. Ocorre que as políticas de *accountability*, sob o argumento de fiscalização dos gastos públicos, vêm sendo utilizadas como instrumento de coerção dos trabalhadores, que são responsabilizados pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações educacionais em larga escala.

Neste sentido, destacamos que os organismos internacionais atuam como formuladores, sistematizadores e propagadores do consenso em torno de uma pedagogia política do capital para o campo educacional, que atrela a educação ao desenvolvimento econômico⁵ (PRONKO, 2015; RUIZ, 2016). Esse entendimento é evidenciado no desenvolvimento de estratégias em torno de uma perspectiva de educação para a classe trabalhadora que tem, na implementação dos sistemas de informação e das avaliações educacionais em larga escala, a base para as ideologias do “capital humano” e da “pedagogia das competências”.

São diferentes os instrumentos utilizados pelos organismos internacionais para propagar a pedagogia política do capital. Como forma de conceder materialidade à

⁵ Entendemos a noção de ideologia, a partir da definição de Mészáros (2012, p. 65), para quem “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos”.

construção hegemônica de uma concepção mundializada de educação, os organismos internacionais adotam o ideário do “capital humano”. Tal visão é explicitada pelo Secretário-Geral da OCDE, o economista mexicano Ángel Gurría, no prefácio do documento *Capital Humano: como influenciou em sua vida o que você sabe*, editado em 2007, para quem:

A educação é um fator chave na formação do capital humano. As pessoas com melhor educação podem gozar de melhores rendimentos: um benefício que também se vê refletido em um maior crescimento econômico. Porém, o efeito do capital humano vai mais além da economia. Aumentar o capital humano contribui com os níveis de saúde, a participação na comunidade e a perspectiva de emprego. De fato, posto que a globalização torna necessárias as habilidades, tecnologia e a capacidade de adaptação, a importância do capital humano crescerá nos anos seguintes (OCDE, 2007, p. 05).

No que se refere à Educação Básica, o Banco Mundial resume a visão do capital partilhada pelos organismos internacionais de que “o ensino fundamental ajuda a ampliar as oportunidades e a estimular a aprendizagem subsequente, enquanto os ensinos médio e superior melhoram as competências da força de trabalho e aumentam a capacidade de absorção” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.18).

Dentre os organismos internacionais, o Banco Mundial se destaca como “o maior financiador mundial da educação”, no período compreendido entre 2000 e 2015, o Banco Mundial destinou cerca de US\$ 40 bilhões ao setor educacional, com previsão de financiar mais US\$ 5 bilhões entre 2015 e 2020, além de, sistematicamente, publicar estudos e relatórios sobre essa temática (BANCO MUNDIAL, 2018). O Banco Mundial também financia projetos que buscam influenciar na agenda e no desenvolvimento das políticas públicas e sociais educacionais, sobretudo dos países da periferia do sistema capitalista.

Alguns organismos internacionais tomaram o campo educacional como missão desde a sua criação, na segunda metade da década de 1940, como a UNESCO; outros incorporaram essa área ao seu escopo na década de 1960, como o Banco Mundial. Entretanto, foi em um contexto de intensificação da globalização, na década de 1980, que se marca a inflexão dos organismos internacionais no campo educacional. Sobre a questão

da ampliação do escopo de atuação dos organismos internacionais, Ruiz (2004, p. 02) explicita que foi:

a partir da década de 1990, os organismos internacionais têm aumentado seu campo de atuação consideravelmente, e mais, tem levado a cabo cada vez mais novas atividades em matéria educacional. Os organismos internacionais fazem parte dos debates nacionais sobre política educacional, sobre o papel do Estado na regulação da educação formal e sobre as características das estruturas acadêmicas dos sistemas educacionais nacionais. Eles têm promovido a inclusão de exigentes padrões de desempenho para estudantes, para professores e inclusive instituições, assim como novos critérios de avaliação da educação e novas definições para a oferta de educação pública e o seu financiamento⁶.

A exceção da UNESCO, que tem o campo educacional como sua missão e mandato desde a sua fundação, em 1945 (UNESCO, 2019) o Banco Mundial passou por uma reorientação e ampliaram o seu escopo de atuação para se ocuparem de questões relativas ao campo educacional.

O Banco Mundial apresenta, no documento *Prioridades e Estratégias para a Educação* (1995), as motivações que levaram os organismos internacionais a convergirem em torno da conquista da hegemonia na formulação de políticas para o setor educacional, pois:

a educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. É essencial para a ordem cívica e a cidadania e para o crescimento e para o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza. A educação é também essencial para a cultura; é o principal instrumento de divulgação das conquistas da civilização humana. Estes múltiplos propósitos da educação fazem que seja um aspecto fundamental da política pública em todos os países⁷ (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XI).

⁶ Tradução livre: “A partir de la década de 1990, los Organismos Internacionales han aumentado su campo de acción considerablemente, es más, han llevado a cabo cada vez más nuevas actividades en materia educativa. Los OIs forman parte de los debates nacionales sobre la política educativa, sobre el rol del Estado nacional en la regulación de la educación formal y sobre las características de las estructuras académicas de los sistemas educativos nacionales. Ellos han promovido la inclusión de exigentes estándares de desempeño para los estudiantes, para los profesores e incluso para las instituciones así como nuevos criterios de evaluación de la educación y nuevas definiciones para la prestación de la educación pública y su financiamiento” (RUIZ, 2004, p. 02).

⁷ Tradução livre: “La educación produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación es también esencial para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la civilización humana. Estos propósitos múltiples de la educación hacen que sea un aspecto fundamental de la política pública en todos los países” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XI).

Nesse mesmo documento, publicado em meio à implementação das reformas de cunho gerencial no Brasil, o Banco Mundial reconhece que a manutenção da hegemonia no campo educacional é essencial para o projeto político e econômico empreendido pela “terceira via”. A preservação desse quadro, inclusive, justificaria os aportes feitos pelo Banco Mundial no setor educacional nas últimas quatro décadas. Desse modo:

a pesquisa e a experiência têm produzido também uma compressão mais profunda da forma como a educação contribui para o crescimento econômico, a redução da pobreza e o bom governo, que são essenciais para pôr em prática as políticas econômicas e sociais racionais. De acordo com estas circunstâncias e percepções, o financiamento do Banco Mundial para a educação tem aumentado rapidamente nos últimos 15 anos e o Banco é atualmente a principal fonte de financiamento externo da educação nos países de renda baixa e média (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XI-XII)⁸.

A importância do controle da narrativa sobre o campo educacional para os organismos internacionais tem relação direta com a construção de um discurso hegemônico e a propagação de uma pedagogia política em torno dessa área.

O papel da Educação Profissional e Tecnológica

Em relação a educação profissional e tecnológica nos documentos publicados pelos organismos internacionais existem uma variedade de denominações para se referir ao que convencionamos denominar como “Educação Profissional”. A UNESCO reconhece esta dificuldade, no que se refere à nomenclatura da Educação Profissional, por isso propõe:

uma definição como uma diferenciação frente a outras denominações. Ao longo da história, os diferentes países e sistemas educacionais têm utilizados termos distintos para se referir à vários elementos constitutivos do que agora em seu conjunto denominamos como EFTP, por exemplo: formação de aprendizes, educação ou ensino profissional, educação técnica, educação técnico-profissional (ETP), formação ocupacional (FO), educação e formação profissional (EFP), ensino

⁸ Tradução livre: “La investigación y la experiencia han producido también una comprensión más profunda de la forma en que la educación contribuye al crecimiento económico, la reducción de la pobreza y el buen gobierno, que son esenciales para poner en práctica políticas económicas y sociales racionales. De acuerdo con estas circunstancias y percepciones cambiantes, el financiamiento del Banco Mundial para la educación ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años y el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo y mediano” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. XI-XII).

profissional e de ofícios, educação técnica e de carreiras (ETC), formação ou capacitação de mão de obra, formação ou capacitação para o posto de trabalho, etc. Alguns destes termos são de uso habitual em zonas geográficas concretas⁹(UNESCO/UNEVOC, 2019).

A Conferência Geral da UNESCO, em sua 25ª Reunião, realizada em 10 de novembro de 1989, aprovou a Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional. Segundo convencionado pelos Estados parte da UNESCO, o Ensino Técnico e Profissional foi definido em seu artigo 1º da seguinte forma:

(a) Para efeitos da presente Convenção, o “Ensino técnico e profissional” se refere a todas as formas e níveis do processo de educação que inclui, também os conhecimentos gerais, o estudo das técnicas e das disciplinas afins, a aquisição de habilidades práticas, de conhecimentos práticos e das atitudes e a compreensão das diferentes profissões nos diferentes setores da vida econômica e social⁶⁴ (UNESCO, 1989).

No artigo 1º da referida convenção:

b) A presente Convenção se aplica a todas as formas e níveis de ensino técnico e profissional que se aprende em estabelecimentos de ensino ou mediante programas cooperativos organizados conjuntamente por estabelecimentos de ensino, por um lado, e instituições industriais, agrícola, comerciais ou qualquer empresa vinculada ao mundo do trabalho, por outro” (UNESCO, 1989).

Ainda em 1989, reconhecendo que o desenvolvimento da Educação Técnica e Profissional deve contribuir para salvaguardar a paz e o entendimento entre as nações, a ONU adotou a “Convenção sobre Educação Técnica e Profissional”. Posteriormente, em 1992, a UNESCO iniciou um projeto internacional de Educação Técnica e Profissional e lançou o Centro Internacional para a Educação e Formação Técnica e Profissional (UNEVOC).

O UNEVOC foi formalmente criado em 1999, como resultado de uma resolução

⁹ Tradução livre: “una definición como una diferenciación frente a otras denominaciones. A lo largo de la historia, los distintos países y sistemas educativos han utilizado términos diversos para referirse a varios elementos constituyentes de lo que ahora en su conjunto denominamos la EFTP, por ejemplo: formación de aprendices, educación o enseñanza profesional, educación técnica, educación técnico-profesional (ETP), formación ocupacional (FO), educación y formación profesional (EFP), enseñanza profesional y de oficios, educación técnica y de carreras (ETC), formación o capacitación de la mano de obra, formación o capacitación para el puesto de trabajo, etc. Algunos de estos términos son de uso habitual en zonas geográficas concretas” (UNESCO/UNEVOC, 2019).

da Conferência Geral da UNESCO. Atuando como um intelectual disseminador da pedagogia política do capital internacional para a área da Educação Técnica e Profissional, o UNEVOC atua auxiliando os Estados-membros da UNESCO a desenharem políticas e práticas educativas e formativas para o mundo do trabalho e a desenvolver competências para a empregabilidade e a cidadania.

Evidenciada uma correlação entre as políticas educacionais ditadas pelos organismos internacionais e aquelas implantadas pelo governo brasileiro, destacamos que, “nos últimos seis anos, a UNESCO implementou uma Estratégia para EFTP1 (2010-2015) com o objetivo de fortalecer o apoio aos Estados-Membros para melhorar suas políticas e sistemas de EFTP”⁶⁷. Ocorre que, em 2011, ou seja, um ano após o início da “estratégia” da UNESCO, o governo brasileiro, então sob a presidência de Dilma Rousseff, promulga a Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), que, dentre outras questões, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Em 2016, a UNESCO estabeleceu uma “Estratégia de Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP)” para vigorar entre os anos de 2016 a 2021 (UNESCO, 2016). Essa estratégia objetiva: apoiar os esforços dos Estados-membros para aumentar a relevância dos seus sistemas de EFTP e equipar todos os jovens e adultos com as habilidades necessárias para o emprego, trabalho decente, empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida; contribuir para a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável como um todo. Com isso, a Educação Técnica e Profissional passa a ser considerada como um componente-chave para o desenvolvimento dos países da América Latina e do Caribe. Para tanto, essa organização estabeleceu, nesse documento, três áreas prioritárias: fomentar o emprego e o espírito empresarial entre os jovens; promover a equidade e a igualdade entre homens e mulheres; e facilitar a transição para uma economia ecológica e sociedades sustentáveis. Ainda em relação a esse documento, a UNESCO destaca que pretende prestar apoio para que os Estados-membros: identifiquem e antecipem as necessidades em matéria de competências para sustentar as políticas, estratégias e programas de EFTP e a criar plataformas multisetoriais de interessados; facilitem o debate sobre o reconhecimento de competências e qualificações, inclusive transfronteiriças, bem como a construção de trajetórias de aprendizagem ao longo da vida;

na supervisão dos progressos alcançados na execução do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016, p. 02).

No Brasil, a educação profissional e tecnológica está posta na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O processo de reformas gerenciais no campo educacional, no bojo da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental e ensino médio, alterações substanciais no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incluiu outros programas e denominado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a sigla PNLD e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019), também conhecida como BNC-Formação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Estas reformas tiveram início em 1994 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e que perpassaram os governos de Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Durante o governo de Jair Bolsonaro as reformas educacionais gerenciais se materializam por meio das mudanças realizadas no PNLD e na proposta de criação da BNCC-Formação.

As políticas públicas de formação humana

Conforme Souza (2002) destaca, o mundo contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, bem como pelo nível

de expansão dos mecanismos de controle social sobre as deliberações estatais. Esses fatores têm se materializado na repercussão econômica e político-social da utilização da ciência e da tecnologia nos processos produtivos. Nesse contexto, tanto a concepção como a política educacional passam a ser não apenas um campo em disputa entre frações da classe dominante, mas explicitam o embate entre o projeto burguês e a perspectiva dos trabalhadores sobre o campo educacional.

O projeto burguês de sociabilidade passa pelo reconhecimento da propriedade privada, pela independência das forças produtivas e pela criação de formas de organização social e política capazes de eliminar os entraves ao desenvolvimento econômico. De acordo com tais pressupostos, desde o final do século XVIII, o projeto burguês de educação é vigorosamente marcado por uma concepção de educação para a classe trabalhadora como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo, ou seja, a educação da classe trabalhadora é submetida aos interesses do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria no processo de valorização do capital. Sobre o projeto burguês de educação, ao analisar o processo de estabelecimento de “uma escola para os próprios dirigentes e especialistas” (GRAMSCI, 1991, p. 117), na Itália do início do século XX, Gramsci (1991, p. 118) assinala que:

a tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar 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.

Conforme adverte Ramos (2006, p. 31), “o projeto burguês passa pela transformação da propriedade, pela libertação das forças produtivas e pelo estabelecimento de formas de organização social e política capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico”. Nesse sentido, ao se contrapor ao projeto educativo do capital, Gramsci propõe como alternativa para o desenvolvimento intelectual-moral da classe trabalhadora uma escola unitária. Para Gramsci (1991, p. 121):

a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional”) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade

e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A instituição desse sistema educativo indicaria que:

o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1991, p. 125).

O estabelecimento da escola unitária viabilizaria a formação omnilateral como alternativa para a classe trabalhadora. A formação omnilateral é um conceito cunhado por Marx (2004), em oposição à unilateralidade da formação da classe burguesa provocada pelo trabalho alienado e pela divisão do social do trabalho e que é expressa na própria divisão antagônica de classes. Sobre a questão da formação omnilateral do proletariado, Marx (2004, p. 108) argumenta que:

assim como a propriedade privada é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente objetivo para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano (unmenschlich), que sua exteriorização de vida é sua exteriorização de vida, sua efetivação a negação da efetivação (Entwirklichung), uma efetividade estranha, assim a suprassunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, |VII| são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (vielfach) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano.

A omnilateralidade teria como propósito o desenvolvimento ético-político da classe trabalhadora, o que seria possível alcançar por meio da constituição de uma escola unitária. Para Manacorda:

a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 81).

Sobre a formação omnilateral dos indivíduos, Souza (2015) destaca a impossibilidade de seu desenvolvimento no contexto da apropriação privada das forças produtivas, isto é, da ordem do capital. Assim, a conquista da formação omnilateral deve estar associada ao enfrentamento da ordem burguesa de produção e reprodução social da vida material. De outra forma, as condições objetivas e subjetivas para a requisição da formação omnilateral por parte da classe trabalhadora são produto da construção da consciência de classe, isto é, da constituição do operariado em classe. Para alcançar tais objetivos, é premente que a classe trabalhadora precisa conquistar o Estado, para, dessa forma, criar “um novo tipo de Estado, gerado pela experiência associativa da classe proletária, em substituição ao Estado democrático-parlamentar” ou seja, o Estado burguês (GRAMSCI, 1976, p. 357). Tal posicionamento é justificado, uma vez que é por meio dos aparelhos de Estado que a classe burguesa mantém seu domínio, exerce sua hegemonia e obtém o consentimento ativo dos subalternos.

Considerações Finais:

A influência dos organismos internacionais no campo educacional brasileiro são compreendidas a partir da análise das recentes reformas que vêm sendo empreendidas no campo educacional, como por exemplo, a implementação do “novo ensino médio”, o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e o ensino médio e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, ainda que separadas por quase três décadas, devem ser analisadas e compreendidas no bojo das reformas gerenciais do campo educacional brasileiro. Tais reformas foram iniciadas em 1994, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e foram continuadas e, em algum sentido, aprofundadas durante os governos de Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

O consenso entre as diferentes frações do capital em torno de uma pedagogia política do capital é traduzido nos recentes estudos promovidos pelo Ministério da Educação, sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com vistas a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação técnica e tecnológica, que em articulação com aos mecanismos avaliativos existentes tanto para a educação básica como para a educação superior objetivam, em linhas gerais, a difusão da pedagogia política do capital, materializada na teoria do capital humano, na pedagogia das competências e na disseminação do ideário empresarial da qualidade no campo educacional.

Por fim, cabe salientar que projeto burguês para o campo educacional está atrelado à criação de formas de organização social e política capazes de eliminar os entraves ao desenvolvimento econômico e nesse sentido, a educação técnica e tecnológica tem papel central, visto que esta etapa do ensino é a responsável pela formação das classes trabalhadoras flexíveis e adaptáveis para atender ao capital.

Referências:

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69. p. 139-164, dez. 1999.

ATCHOARELLA, David. **Financement et Régulation de la Formation Professionnelle**: une analyse comparée. Paris: UNESCO, 1994. 114 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação e Benchmarking: Meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas-práticas'. In: Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br, XXIV, 2016, Maringá. **Anais...** Maringá, 2016. 1407-1442 p.

BANCO MUNDIAL. **Aprender para Hacer Realidad la Promesa de la Educación**: panorama general. Washington (EUA): Banco Mundial, 2018. 52 p.

BANCO MUNDIAL. **Educación Primária**. Washington (EUA): Banco Mundial, 1992a. 83 p.

BANCO MUNDIAL. **Educación Técnica y Formación Profesional**. Washington (EUA): Banco Mundial, 1992b. 100 p.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de

julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília (DF): 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 05 de set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de set. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os primeiros passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995. In: D'INCAO, Maria Angela; MARTINS, Hermínio Martins (Orgs.) **Democracia, Crise e Reforma**: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 171-212 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília (DF): 2019. Disponível em: Acesso em: 05 de set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 05 de set. 2021.

COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto. A educação municipal no contexto da Nova Gestão Pública: repercussões nas relações intergovernamentais do federalismo brasileiro. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, VII. Recife. 2012. **Cadernos ANPAE**. Pernambuco, 2012. v. 13. p. 1-10. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Jean%20Mario%20Araujo%20Costa_int_GT1.pdf. Acesso em 12 abr. 2017.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA; José dos Santos. O Papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na Reforma Gerencial dos Sistemas Públicos de Ensino no Brasil. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun. 2020. 01-22 p.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Pedagogia Política Renovada e a Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. In: **Trabalho Necessário**. Niterói (RJ), ano 11, n. 16, p. 1-19, 2013.

FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antonio. **The World Bank's Double Speak on Teachers**: an analysis of ten years of lending and advice. Brussels (Bélgica): Education International Research Institute, 2015. 79 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 334 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244 p.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 444 p.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**: volume I. Tradução de Manuel Simões. Lisboa (Portugal): Seara Nova, 1976. 359 p.

KEELEY, Brian. **Capital Humano**: Cómo influye en su vida lo que usted sabe. Paris (França): Ediciones Castillo-OCDE, 2007. 165 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MAZERAN, Jacques; EXPERTON, William; FORESTIER, Christian; GAURON, Andre; GOURSAUD, Serge; PREVOS, Albert; SALMI, Jamil; STEIER, Francis. **La Enseñanza Superior Profesional Corta**: un desafío educativo mundial. Paris: Banco Mundial, 2001. 185 p.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; SILVA, Susiane de Santana M. O. da. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília (DF): Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 485 p.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2006. 320 p.

RUIZ, Guillermo Ramón. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid (Espanha), n° 4, p. 02-16, 2016.

SECCHI, Leonardo. Modelos Organizacionais e Reformas da Administração Pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 43, n.02, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SOUZA, José dos Santos. **O Sindicalismo Brasileiro e a Qualificação do Trabalhador**. Bauru (SP): Editora Práxis/Canal 6 Editora, 2015. 197 p.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 244 p.

UNESCO. **La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe**: una perspectiva regional hacia 2030. Paris (França): UNESCO, 2016. 35 p.

UNESCO. **Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021)**. Paris: UNESCO, 2016. 13 p.

UNESCO/UNEVOC. ¿Qué es la EFTP? Paris (França): UNESCO, 2012. Disponível em:

<https://unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qu%C3%A9+es+la+EFTP?+&lang=s>.

Acesso em: 27 ago. 2019.