



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPEs – LATINDEX
Nº. 20 – Ano X – 10/2021
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Educação profissional tecnológica no Brasil, contrarreforma da educação e influências dos organismos internacionais nos CEFET E IFET

Prof^a. Dr^a. Raquel Cristina Lucas Mota
Doutora em Serviço Social pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/RJ - Brasil
Docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Teófilo Otoni/MG - UFVJM - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3195133365600672>
E-mail: raquel.lucasmota@ufvjm.edu.br

Resumo: Este estudo debate expansão da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil, mediante o contexto do neoliberalismo e incorporação deste pelo país. Apresenta fenômenos societários sobre o processo de contrarreforma da educação brasileira, expõe influências e recomendações dos organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – para implementação da EPT no Brasil, com enfoque nos Cefet e Ifet. O objetivo deste texto é debater como ocorreu a expansão da EPT, a partir dos anos 1990 até a atualidade, com adoção pelo país ao ideário neoliberal, destacando as recomendações e metas postas pelos organismos internacionais para o desenvolvimento das ações da EPT no Brasil e, ampliação de investimentos do país na educação, com formação de mão de obra mais qualificada, desde que seguindo recomendações destes organismos. A metodologia foi: revisão teórico-bibliográfica, pesquisa documental. Foram consultadas teses, dissertações e artigos científicos. Pesquisou materiais produzidos pelo MEC. E documentos elaborados pela UNESCO, BM e BID. As principais conclusões: a EPT ainda mantém o caráter de dualidade, nas modalidades de ensino ofertadas pelas instituições da rede Cefet e IFET. Essa dualidade ocorre, por um lado, com cursos voltados para formação propedêutica, formação totalizante, com acesso a conteúdos de ciências, tecnologia

e cultura. Essas instituições também ofertam cursos voltados para a formação técnica, de caráter instrumental, com propósito de acelerar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, ou seja, o Brasil busca atender as prescrições dos organismos internacionais.

Palavras-chave: Educação. Contrarreforma. Brasil. Organismos Internacionais.

Introdução

O presente trabalho trata sobre a expansão da Educação Profissional e Tecnológica a partir dos anos de 1990 até a atualidade, ou seja, no cenário do neoliberalismo e contrarreforma da educação no Brasil, em busca de se verificar quais as influências e recomendações postas pelos organismos internacionais, a partir das experiências das instituições Cefet e Ifet.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender a renovada expansão da EPT, enquanto uma modalidade da Política de Educação, no Brasil, e como ela se transforma em estratégia política e econômica do capital – através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – com mediação do Estado nacional, em busca da ampliação de investimentos na educação no Brasil, para formação de mão de obra mais qualificada desde que se efetive as recomendações destes organismos: diminuição das desigualdades sociais, melhoria na educação do país e desenvolvimento econômico¹.

A metodologia adotada reflete um duplo movimento: o de investigação e o de exposição. No momento da investigação, foi realizada intensiva revisão teórico-bibliográfica da produção acadêmica, a partir de autores consagrados e que estivessem em consonância com os temas abordados. Neste processo investigativo, durante a pesquisa, foram consultados, também, teses, dissertações e artigos científicos que se propunham a debater a relação trabalho e educação e as influências dos organismos internacionais na efetivação da contrarreforma da Educação no Brasil, entre os anos 1990 até a atualidade.

¹ Este trabalho consiste em uma síntese inédita de parte dos debates da tese de doutoramento da autora, acrescida de novas reflexões sobre o tema.

Deve-se destacar, ainda, a opção por produções da tradição crítica, para o desenvolvimento dos temas deste estudo, bem como foram pesquisados os trabalhos acadêmicos de pesquisadores de renome nacional e internacional, que têm contribuído com a compreensão dos dilemas e percursos da construção da Política de Educação no Brasil. O processo de investigação contou, ainda, com a realização de pesquisa documental de materiais produzidos pelo MEC, de grupos de trabalho e estudos, que são consultores ou colaboradores do Ministério, com apontamentos sobre as principais legislações que conformam atualmente a Política de Educação no Brasil.

A justificativa e importância deste estudo, situado no âmbito da relação entre trabalho e educação, tem relação com nossa trajetória profissional e acadêmica, pois sempre foi objeto de nossas preocupações e indagações, como se tem desenvolvido a política de educação no Brasil e, como ocorre na atualidade o ensino formal no Brasil, com enfoque na EPT e, voltada para a classe trabalhadora. Esta trabalho pretende oferecer uma contribuição para a continuidade de debates teóricos, políticos, econômicos e sociais sobre a EPT no Brasil, nos anos de aprofundamento e complexificação do projeto neoliberal e, das lutas políticas e sociais contrárias à manutenção de uma contrarreforma que prioriza o capital e não o ser social.

O referido trabalho está estruturado apresentando de maneira breve: o movimento de expansão da EPT no Brasil dos anos de 1990 até a atualidade. Tem continuidade com destaque dos inúmeros debates e diálogos entre diversos segmentos da sociedade sobre como se aprimorar a educação no Brasil. O trabalho segue mostrando a defesa da educação profissional técnica de nível médio vir a ser integrada ao ensino médio. Apresenta as principais dificuldades e desafios para sua efetivação e, algumas pistas de como se avançar para melhorar a educação no país. Na sequência, se apresenta alguns fenômenos sobre a contrarreforma da educação no Brasil a partir dos anos de 1990 e, como esta se materializa no país.

Ademais, finaliza com a apresentação das recomendações e metas exigidas ao Brasil pela UNESCO, Banco Mundial e BID, para que estas instituições financiem/investam na educação no país, problematizando como a educação, mais detidamente a EPT, recebe investimentos, por conta da viabilidade que a mesma

tem no processo de reprodução ampliada do capital, com formação de mão de obra para o mercado de trabalho no âmbito da divisão internacional do trabalho.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram constituídos pela revisão teórico-bibliográfica histórico-crítica e, pela pesquisa documental. Foi realizada intensiva revisão teórico-bibliográfica da produção acadêmica, a partir de autores consagrados e que estivessem em consonância com os temas abordados. Foram consultados, também, teses, dissertações e artigos científicos. Foi feita pesquisa documental de materiais produzidos pelo MEC, de grupos de trabalho e estudos, que são consultores ou colaboradores deste Ministério, para se verificar como ocorreu desde 1990 até a atualidade a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no contexto do neoliberalismo e, da contrarreforma da educação no Brasil, mediante as recomendações e cumprimento das metas prescritas pelos organismos internacionais nas instituições de ensino do país: a rede Cefet e Ifet. Outras fontes pesquisadas foram documentos elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e BID, com vistas a se perceber quais as concepções sobre o desenvolvimento da educação para os países da América Latina e, em especial neste estudo, o Brasil, e quais diretrizes e metas são exigidas a se cumprir, mediante o empréstimo concedido ao país para investimentos na educação.

Condições para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil no neoliberalismo, e contrarreforma da educação

O recorte histórico, demanda que se reporte – ainda que sumariamente – ao ano de 1994, considerando a Lei nº 8.948 (BRASIL,1994), de 08 de dezembro que dispõe sobre a instituição do Sistema Educacional Nacional de Educação Tecnológica, a qual transformou paulatinamente, as Escolas Técnicas e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). A partir da regulamentação de um decreto único, que demarcava como cada instituição deveria funcionar, conforme as regras determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), “levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico- pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”. (BRASIL, s.d. [2009], p.5).

O decreto 2.208/97² (BRASIL,1997a) estabelece as normatizações da educação profissional, com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Entre os anos de 1999 a 2002, houve o investimento na construção de 140 novas escolas, configurando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (conforme **mapa 2**, apresentada a seguir, em sequência).

Com o decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), foi possível estabelecer que a educação profissional técnica de nível médio fosse integrada ao ensino médio. Esta integração é defendida por parte de estudiosos e pesquisadores da temática trabalho e educação, dentre segmentos diversos da sociedade civil, como sindicatos, movimentos sociais, levantavam a bandeira em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica.

² BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

Mapa 2. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (até 2002) e Plano de Expansão (2005 a 2010): Brasil, 2009



Fonte:BRASIL, s.d. [2009]³.

Desse modo, no ano de 2006, o decreto 5.840⁴ (BRASIL, 2006) estabelece em nível federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental médio e

³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, s.d. [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016.

⁴ _____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006.

educação indígena, visando uma maior articulação entre as diversas modalidades de educação oferecidas pelo estado. Salienta-se que não vamos analisar tais modalidades nesse trabalho.

Recorrente são as afirmações da impossibilidade da implantação do ensino médio integrado, em virtude das escolas não terem condições para tal feito, no que se refere aos recursos humanos, financeiros, físicos, materiais, dentre outros. Há que se demarcar aqui, a necessidade urgente de se garantir as condições devidas para que as escolas consigam realizar suas atividades, muito embora, a crise que assola a educação se espraia em todas as modalidades de ensino ofertadas no país, e isto se verifica também, na rede Cefet e Ifet. Contudo, sabe-se que aguardar as condições ideais não permitirá que se avance em prol da almejada integração do ensino médio, desse modo, tal tarefa é atravessada de contradições e se faz necessária ser realizada de modo coletivo.

Considera-se que o primeiro passo para se alcançar a implantação do ensino médio integrado, consiste em oferecer condições e relações de trabalho favoráveis aos docentes, pois o que se percebe é o acúmulo de atividades e falta de local adequado para a realização de suas atividades – além do histórico de baixos salários – o que inviabiliza o trabalho do professor seja em atividades individuais e coletivas. O que poderia acontecer com frequência nas escolas é: realização de palestras, encontros, debates com outros profissionais e estudiosos da educação, e até mesmo gestores, além de convites à população para que participem destes eventos, para conhecerem melhor os rumos que a educação tem tomado em nosso país.

De fato, estas ações elencadas têm se mostrado muito mais como atividades que ficam no campo das ideias do que ações que se operacionalizam na realidade, o que incorre no insucesso de uma estratégia que potencializaria o envolvimento dos educadores com a comunidade. Mas, não se pode perder de vista que ações de articulação com diversos segmentos da sociedade, contribuiriam para debates políticos e sociais sobre a educação.

Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também proífico. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre todos, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível, mesmo que com todos os desafios e limites impostos pelo cotidiano acelerado da vida social. Faz-se necessário se trabalhar com a desconstrução da ideia de que a construção do projeto político pedagógico coletivo não é 'uma ilusão de intelectuais', ou 'uma promoção

da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão. (BRASIL, 2007, p. 54-55).

Com a perspectiva de se efetivar o exposto acima, há que se ressaltar a necessidade de que os gestores nacionais e estaduais tenham vontade política, com vistas a implementar ações efetivas, com o objetivo de se construir um elo de confiança com os educadores e, também, com a sociedade, demarcando que não se trata de uma ação pontual, mas de uma política permanente por parte do Estado brasileiro. Assim, garantias de melhores condições e relações de trabalho aos docentes, valorização do trabalho mediante política salarial, investimento em ações voltadas para qualificação permanente, dentre as ações abaixo relacionadas, deveriam ser horizontes permanentes.

a) a instituição escolar aumentar o quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e c) a melhoria da estrutura física, material, financeira e tecnológica das escolas. (BRASIL, 2012b).

Insiste-se, no entanto, que as instituições não devem esperar que tais condições sejam alcançadas em sua plenitude, mas que sejam tensionadas cotidianamente, e sejam vistas como horizonte da luta política e social dos profissionais que trabalham com a política de educação. Após estas breves considerações de como se encontra na atualidade o cenário de lutas e disputas na política de educação do país, há que se atentar que o conjunto de ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), no campo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), se alinha com a contrarreforma da educação e, guarda características tais como: a busca pela internacionalização da educação, seguindo a cartilha dos organismos internacionais: flexibilização curricular e aprofundamento no estabelecimento de parcerias entre os setores público e privado, numa simbiose extremamente favorecedora ao capital.

As recomendações dos organismos internacionais a serem seguidas pelo Brasil pela educação profissional e tecnológica

Dando continuidade aos debates, o Programa Educação Para Todos é uma das expressões deste projeto de contrarreforma da educação, voltado

prioritariamente aos países periféricos. Com iniciativa da Unesco, começou em 2000, quando foram estabelecidas metas baseadas para 2015, quais sejam:

- 1) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para primeira infância, especialmente no caso de crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
- 2) Assegurar que todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minoria étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
- 3) Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
- 4) Alcançar uma melhora de 50 % dos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e continua para todos os adultos.
- 5) Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho no ensino primário e de boa qualidade.
- 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para vida. (UNESCO, 2011)⁵.

Desde então, a Unesco divulga anualmente relatórios globais de monitoramento⁶ da EPT. Em 2008, foi questionado se os 164 países que assumiram esse compromisso atingiriam as metas e, no 11º relatório divulgado em janeiro de 2014, o Brasil foi classificado como um dos 53 países que não alcançaram as metas e que sequer estão perto de concluí-las.

O Brasil cumpriu duas das seis metas do Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, firmado em 2000 por 164 países. De acordo com o último relatório de monitoramento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o país conseguiu universalizar o acesso à educação primária, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e incluir meninos e meninas na escola, independentemente do gênero. Reduzir o analfabetismo dos adultos, garantir educação de qualidade aos jovens e as crianças com menos de 5 anos de idade continuam sendo desafios para o país. (...) O Brasil precisa vencer o analfabetismo, que atinge ainda 8,3% da população com mais de 15 anos, segundo os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Precisa melhorar o ensino médio, em termos de atratividade e da oferta do ensino técnico público. Além disso, por lei, até 2016, terá que colocar todas as crianças de 4 anos e 5 anos, cerca de 700 mil, no ensino infantil.(UNESCO, 2015)⁷.

⁵ UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Todos** (UNESCO). Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1796>>. Acesso em: 18 maio 2016.

⁶ “Este Relatório é uma publicação independente, autorizada pela Unesco em nome da comunidade internacional. (...) A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, e não necessariamente refletem as opiniões Unesco, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor”. UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento global de EPT: Educação para todos – A crise oculta: conflitos armados e educação**. Relatório Conciso. Edições Unesco, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/112823079/relatorio-da-unesco-sobre-educacao-2011>>. Acesso em: 18 maio 2016.

A educação profissional e tecnológica vem assumindo um valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem-se esforços para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e a intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semi-presencial e a distância.

A organização da Unesco, desde 1945, demarca que a mesma envolveria a participação de diversos Estados-Nações, e que estes tinham que estar vinculados à ONU. Tais Estados teriam direitos iguais aos votos e, por conseguinte, deveriam cumprir com obrigações financeiras, conforme o contingente populacional e o desenvolvimento da economia de cada Estado Nação. Seis países centrais eram responsáveis por dois terços do orçamento total da UNESCO, com destaque para os EUA em primeiro lugar, seguido pela URSS, Reino Unido, China, França e Alemanha.

No início dos seus trabalhos, a Unesco procura desenvolver suas ações para três modalidades: a educação fundamental, a ciência e os direitos humanos. Com relação a educação fundamental, defende que esta tem que ser universal, de base, com compromisso para o processo de alfabetização do conjunto da população. No que se refere a ciência, há que se ressaltar que, em 1949, a ONU fez o lançamento do programa *Expanded Programme of Technical Assistance* (EPTA), o qual deveria se constituir enquanto uma estratégia de desenvolvimento ancorado na ciência. A UNESCO também se aproximou dos debates sobre a Declaração Universal dos Direitos de Humanos de 1948, em busca de fortalecê-la. Deste modo, com os trabalhos iniciais da Unesco sobre os direitos humanos, esta se aproximou dos interesses da ONU. Não é enfoque deste estudo, recuperar de maneira pormenorizada a trajetória histórica, política, econômica e articuladora da UNESCO desde a sua criação, passando pelas décadas de 1950 até a crise estrutural do capital no final da década de 1970, com a crise do padrão fordista/taylorista e ascensão da *acumulação flexível* (HARVEY, 2009)

⁷ UNIVERSIA. UNESCO: Brasil cumpriu duas das seis metas da educação estabelecidas. In: **Universia Brasil Notícias**. 09 abr. 2015. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/04/09/1122943/unesco-brasil-cumpriu-duas-seis-metas-educacao-estabelecidas.html#>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Na continuidade dos debates, nos anos 1980, a Unesco tinha como missão retomar sua credibilidade com rapidez, enquanto uma organização mundial voltada para desenvolver ações nos âmbitos da educação, ciência e cultura. A agência tinha sérios comprometimentos em seu orçamento, além de falta de legitimidade. Ainda assim, foram realizadas ações em conjunto com os governos nacionais de diversos países do mundo, para que a organização retomassem sua importância no cenário mundial, com o desenvolvimento de seus projetos e com a disseminação de suas idéias. Todas as iniciativas, contudo, não conseguiram os resultados esperados de reestabelecer a legitimidade da Unesco, contudo, uma atividade técnica ganhou notoriedade apesar da diminuição da sua influência: o desenvolvimento de produções estatísticas e análise de dados, intitulado *World Education Report*.

Os anos 1990 foram de suma importância para a educação em nível internacional, pois foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos/ *World Conference on Education For All* (EFA) em Jomtiem, na Tailândia, o que possibilitou deixar claro qual seria o papel da Unesco a partir de então, bem como em quais áreas esta atuaria. Deve-se destacar que a proposta de uma educação universal já foi tema debatido pela Unesco, porém, nesta Conferência, a temática da universalização da educação ganha maior força e destaque, pois foi discutido pela Unesco, Banco Mundial e Unicef. Assim,

O movimento EFA representava nesse momento para a UNESCO uma oportunidade para a organização internacional de recuperar o mandato da educação. À agência foi conferida a responsabilidade pelo monitoramento e acompanhamento do programa EFA, assegurando que a comunidade internacional fosse informada dos progressos e necessidades não atendidas. A UNESCO recebeu apoio financeiro extra-orçamentário substancial para montar seu programa de monitoramento. Porém, um dos principais pontos discutidos na própria Conferência foi a incapacidade organizacional da UNESCO na prática. Assim, politicamente, Mayr foi capaz de assegurar o status formal de agência líder em educação à UNESCO, porém, em matéria de execução política, a agência não apresentou a mesma postura de liderança. A UNESCO fracassa na tentativa de restaurar sua capacidade em promover liderança política, intelectual e nos programas educacionais. (BERNUSSI, 2014, p.37).

Ao final dos anos 1990, e do início dos anos 2000 até 2013, ocorre um período de reestruturação da Unesco. A organização procura adequar-se à sua nova realidade e posição no sistema ONU, de acordo também com a nova ordem mundial instaurada. As diretrizes que orientarão o trabalho realizado pela Unesco – a qual sempre teve como retórica a excelência na educação para todos – também passaram por uma reformulação e foram divididas em quatro principais eixos: educação, ciência, cultura e comunicação (BERNUSSI, 2014).

Na esteira dos debates sobre os organismos internacionais e, como estes adentram no contexto societário brasileiro no âmbito da educação, tem-se que o Banco Mundial se constituiu como uma organização internacional com uma substantiva inserção na área da educação, colocando-se à frente em termos de legitimidade e visibilidade, se comparado com a Unesco. O Banco Mundial, suas recomendações e metas prescritas teve sua importância garantida, devido ao volume de financiamentos de projetos, mas também, por conta deste fornecer assistência técnica com relação à implementação de projetos educacionais, principalmente nos países periféricos.

O Banco Mundial tem como discurso, desde a gestão de McNamara, entre os anos de 1968 a 1981, a preocupação com a intervenção na área social, além de considerar o investimento em educação como uma estratégia para o enfrentamento da pobreza. A educação passa a ter para o Banco Mundial, três características: é uma necessidade humana de conhecimento, é uma forma de se alcançar outras condições de subsistência mais adequadas e é uma forma de um país melhorar o seu desenvolvimento econômico e social. Para o Banco Mundial, investir em educação significa que o país irá melhorar seu desempenho e crescimento econômico, bem como diminuir as desigualdades sociais e a pobreza dos países ditos em desenvolvimento.

[...] viabiliza a ação de investidores internacionais nos países latino-americanos, bem como garante a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade, através da educação escolar, na qual a coesão social e a participação na democracia burguesa aparecem como conformação a um determinado “espírito de cooperação e integração”. O centro desta política é a segurança do capital para atravessar, conquistar e submeter países, no sentido de adequação ao processo de mundialização financeira, da atualização da força de trabalho para responder às novas demandas da divisão internacional do trabalho, aprofundando a privatização de setores estratégicos dos países periféricos. (LIMA, 2005, p.141).

Ainda que os intelectuais do Banco Mundial não tenham um pensamento homogêneo sobre as formas de desenvolverem as ações do Banco pelo mundo, há que se ressaltar que estes conciliam seus pensamentos, ideias, discursos, no campo da política educacional e em como esta deve ser voltada para todos os sujeitos que necessitam ter acesso à educação, principalmente nos países periféricos. Esta tem sido uma prerrogativa central para o Banco Mundial: a educação universalizada.

Este organismo internacional tem como orientação/recomendação para a contrarreforma educacional brasileira a melhoria da efetividade e eficiência dos serviços educacionais prestados, sejam públicos ou privados. A prescrição do Banco

para o Brasil é que o país invista na qualidade em educação, através de utilização de recursos materiais, físicos e humanos, pois ao se investir nestes recursos percebe-se uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais da educação deverão estar em processo de permanente capacitação, as escolas devem renovar seus recursos físicos e materiais, mantendo-os atualizados, e o processo de investimentos em recursos deve prever também, investimentos para a permanência de maneira criativa, dos estudantes em suas escolas, através de compras de materiais que estejam interconectados com a realidade contemporânea.

O Banco Mundial sempre teve como cerne de suas preocupações o enfoque no crescimento econômico, fundamentalmente dos países periféricos. Após os anos 1990, o Banco amplia seu leque de investimentos e diretrizes para o desenvolvimento dos países periféricos, com investimentos em educação, bem estar social e diminuição das desigualdades sociais nestes países.

Em um processo de endividamento cada vez mais explícito com o Banco Mundial, desde o decurso dos anos 1980, as relações do país com o Banco deixam de ser amistosas. Logo no início desta década, o Brasil assina um acordo para garantir a estabilização econômica e política no país, e para isso, tem que realizar um conjunto de medidas de caráter recessivo, com cortes fundamentais nas áreas de investimento nos setores voltados para a implementação de políticas públicas. Tais medidas tinham como propósito realizar o pagamento da dívida. Ainda que o país tenha feito cortes no orçamento, estes não foram suficientes para agradar e atender aos interesses do Banco Mundial. O país queria se desenvolver economicamente, com abertura de postos de trabalho – criação de novos empregos – fazer investimentos no setor primário da economia e manter estável as contas públicas.

Para alguns pensadores, este movimento que o país adotou, de contrariar as determinações impostas pelo Banco Mundial, para que o Brasil honrasse com o pagamento de suas dívidas, levou o país a ter uma “década perdida” no que se refere ao crescimento e desenvolvimento econômico. Por outro lado, o país teve uma década com grande efervescência política e social, o que constituiu em uma década de ganhos significativos nos âmbitos político e social, a exemplo: a

promulgação da Constituição Federal de 1988 – ainda que se reconheça trechos controversos em seu texto e tensões permanentes para sua efetivação .

Ocorre que nos anos 1990, o Brasil retoma os trilhos quanto ao cumprimento das metas impostas pelo Banco Mundial, sob a alegação de que precisava se reorganizar e estar de acordo com os parâmetros que norteavam os países do mundo. Daí a adoção da implantação do ideário neoliberal. Há que se ressaltar que, mesmo o país se alinhando novamente às determinações do BM, este reduziu investimentos em projetos durante os anos 1990. Desse modo,

[...] a estabilização, o controle da inflação e o advento do Plano Real, as relações entre o Banco e o Brasil puderam ser retomadas nos níveis anteriores. [...] o período consagrou o fortalecimento e o crescimento dos setores sociais, como saúde e educação. (BERNUSSI, 2014, p.60).

A partir dos anos 1990 amplia-se a agenda do BM, ganhando centralidade a preocupação com o desenvolvimento social e com o meio ambiente. Nesse momento, a estratégia da agência é com o desenvolvimento e com o combate à pobreza, seus carros chefes. No que se refere, em particular, às relações do BM com o Brasil, suas prioridades são “a redução da pobreza, o suporte às reformas estruturais, o incremento da infraestrutura e o cuidado com o meio ambiente” (BANCO MUNDIAL, 1999). Observa-se que,

Por fim, o Banco Mundial identifica que, para superação dos ‘impactos dos choques econômicos’ na vida dos ‘pobres’, é prioritário que realizem sua ‘autoproteção’. Por exemplo, investindo em educação para reduzir probabilidade de engrossarem as fileiras do desemprego. Este discurso impõe para cada indivíduo a função de adquirir competências e habilidades para se protegerem em momentos de crise econômica, como também para os Estados nacionais a ‘missão’ de implantar políticas sociais focalizadas no alívio da pobreza. Na realidade não existe nas políticas propostas pelo Banco Mundial uma ruptura de paradigmas. O que fica evidente nas análises dos documentos do Banco Mundial é a capacidade do projeto burguês de sociabilidade de apresentar o ‘velho sob a aparência do novo’, através do projeto que defende a possibilidade de reforma ou humanização do capitalismo. (LIMA, 2005, p.143).

Pode-se depreender que o Banco Mundial possui uma centralidade significativa enquanto organismo internacional, que vem desenvolvendo suas atividades no sentido de congregar ações que associem liberação de recursos para áreas que considera como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social dos países periféricos – como, por exemplo, o Brasil – e isto inclui investimentos na educação. Além disso, o BM realiza o monitoramento das recomendações e prescrições que ele determina que sejam cumpridas enquanto metas pelos países que receberam empréstimos.

Dando continuidade aos debates sobre a liberação de recursos por organismos internacionais, há que se destacar os condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico, para a rede Cefet e Ifet. Como observa Lima Filho (2004, p.7) “os investimentos em educação somam US\$ 600 milhões, correspondendo a 21,8% dos novos recursos relativos ao item ‘Redução das desigualdades sociais e da pobreza’ e a 9,5% do total aplicado pelo Banco no país”. Em sua análise, o autor destaca “a proximidade existente entre as pautas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial, para os países da América Latina e Caribe”, tanto em relação “às prioridades de financiamento de programas voltados à redefinição do papel do Estado”, quanto no que se refere “ao alívio da pobreza”. E, em segundo lugar, observa “a importância que estes organismos dedicam à educação no contexto das políticas de redução das desigualdades sociais e da pobreza”. A contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, deveria tomar por base os pressupostos da LDB. Com isto, tem-se,

[...] a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante *cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico* e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos (BID, 2000, p.1, sem grifos no original, apud LIMA FILHO, 2004, p.9).

Os financiamentos realizados pelo BID ao Brasil, voltados para o desenvolvimento de ações e contrarreformas no âmbito da educação profissional e tecnológica, se alinham aos preceitos difundidos e exigidos na liberação de empréstimos pelo Banco Mundial. Ao Brasil, cabia realizar o conjunto de contrarreformas educacionais exigidas pelo BID, utilizando os recursos com eficácia e eficiência – o que significa alcançar os objetivos propostos com as contrarreformas na educação. Outra recomendação é de que os gastos deveriam ser mínimos para a educação secundária, tecnológica e profissional. O BID defende que se faça a separação do ensino: o Brasil deveria oferecer o ensino secundário e o ensino tecnológico e profissional – em uma nítida manutenção da dualidade histórica, na qual se formam historicamente sujeitos para atenderem ao mercado de trabalho, e sujeitos com formação totalizante – e, ainda, diminuir ao máximo a carga horária total para a integralização destes cursos.

Esta organização internacional também recomenda a implementação de “cursos pós-secundários não universitários”. O que se depreende desta diretriz é a

busca pela operacionalização de cursos que não sejam vinculados à universidade, com o oferecimento de um curso superior que emblematicamente, não se configura enquanto um curso superior, em um processo de massificação e barateamento da formação de sujeitos, para que atendam ao mercado de trabalho, e que sejam uma força de trabalho mais barata, se comparada aos sujeitos que fizeram cursos superiores, conforme a LDB.

A complexidade das ações propostas, reside na contrarreforma voltada para a educação profissional e tecnológica, e na ampliação de uma modalidade de ensino, já citada acima: a do ensino superior não universitário (ESTNU). Assim,

A Lei n. 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que dispunha do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, entre elas a transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, - possibilidade de transformação também estendida às escolas agrotécnicas federais, desde que submetidas a processo específico – , permaneceu sem aplicação até que veio a ser regulamentada pelo Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997 [BRASIL, 1997d]. O referido Decreto estabelece as finalidades, características e objetivos dos Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados. Os objetivos atribuídos a estes centros são de ministrar educação profissional de nível básico, de nível técnico e de nível tecnológico, precisando em relação a este último, que deverá possuir a característica de “ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior” (art. 3, inciso VI). Poderão ainda, os referidos centros, oferecer ensino médio desde que independente do ensino técnico. Em seguida, foi baixada a Portaria MEC n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997, que ‘Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos Cefet’. Essa Portaria determina que a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefet. (LIMA FILHO, 2004, p.10).

O Estado brasileiro deverá buscar, com o desenvolvimento dos novos Cefet e Ifet, formas destas instituições terem capacidade de se sustentarem com autonomia financeira, efetivando parcerias com diversas outras instituições que tenham interesse nos trabalhos desenvolvidos por estas instituições de ensino. Além disso, os Cefet e Ifet, tem uma excelente moeda de troca, quando se propõem a adequar seus currículos com as necessidades dos setores produtivos da economia, atendendo aos interesses do mercado de trabalho, no oferecimento de cursos que são demandados pelo setor produtivo.

Salienta-se aqui, que o BID tem dado significativa ênfase às experiências escolares desenvolvidas nos Estados Unidos, e recomendado que as mesmas sejam desenvolvidas no Brasil. É o chamado ensino pós-secundário, modalidade de ensino que o BID tem determinado que seja desenvolvida em todos os países da América Latina que receberam financiamento da agência. O BID considera que o ensino pós-secundário seria uma estratégia para se enfrentar os diversos problemas

que os países da América Latina tem com relação ao desenvolvimento de uma política de educação de qualidade. Além disso, esta modalidade de ensino melhoraria o desenvolvimento econômico, social, bem como colocaria estes países no cerne das mudanças do capitalismo contemporâneo, com mão de obra qualificada para responder às demandas dos setores produtivos.

[...] O BID destaca que uma alternativa efetiva para a formação profissional de milhares de jovens egressos da educação secundária e que não continuam os estudos em âmbito universitário é a oferecida pelos 'community colleges' nos Estados Unidos porque estas instituições: -oferecem cursos curtos que preparam os estudantes para ingressar no mercado laboral; -mantem vínculos muito próximos com o setor produtivo para assegurar-se de que seus docentes e cursos se mantenham atualizados e orientados para a prática; -representam uma fonte de pessoal qualificado para as empresas públicas e privadas; e - oferecem aos estudantes a possibilidade de transferência a programas universitários tradicionais, depois dos dois anos de curso. (BID, 2000, p.1 grifos nossos).

Desse modo, o ensino pós-secundário, também classificado pelo BID como Ensino Superior Técnico Não Universitário (ESTNU), tem sido considerado pelo Banco como uma alternativa às modalidades tradicionais e rígidas de ensino universitário desenvolvidos nos países da América Latina, e o ESTNU se constitui em uma estratégia diferenciada para possibilitar que todos tenham acesso à educação.

Há dessa forma, uma demarcação clara do BID em concordar com o desenvolvimento e expansão das experiências do ESTNU nos países da América Latina, sejam elas públicas ou privadas e, alerta para que os países não implementem a proposta do ESTNU de maneira equivocada. Vejamos,

Se há um pecado no setor de ESTNU da América Latina é o de tratar de imitar a universidade. Em parte pela falta de recursos, em parte pela dificuldade de encontrar uma concepção e identidade educativa própria, muitas vezes as instituições desenvolvem carreiras curtas que são recortes das carreiras plenas oferecidas pelas instituições tradicionais ou de maior prestígio. Tampouco investem o suficiente no desenvolvimento de modelos pedagógicos e antenas com o mercado de trabalho que lhes permita ser mais relevantes para o tipo de clientela que atendem. Não custa sublinhar a ideia de que, mesmo sendo uma instituição superior não universitária, se pode alcançar a excelência e ser muito bom no que se faz sem ter que imitar sem refletir as instituições tradicionais. (GOMEZ-FABLING, 2000, p.7).

Sendo assim, o que o BID propõe com o ESTNU, é uma modalidade de ensino que foge da maneira de se oferecer um curso superior gratuito, de qualidade, laico e socialmente referenciado, que é como os cursos superiores das universidades públicas no Brasil buscam se desenvolver. O ESTNU é uma proposta que não coloca centralidade, nem obrigatoriedade no desenvolvimento de pesquisas e extensão, busca reduzir os gastos com o investimento na educação, diminuir o

tempo de formação profissional – aligeiramento/curta duração dos mesmos – primando pelo princípio da flexibilidade e do desenvolvimento de capacidades e habilidades executoras por parte dos sujeitos que passarão por este processo formativo, para que os mesmos atendam às demandas dos diversos setores do mercado, seja no setor primário, secundário ou terciário, desde que haja e, se houver neste processo contraditório, vagas de emprego para que os profissionais formados possam se inserir.

O aumento desta modalidade de ensino no Brasil, extremamente alinhada com a contrarreforma da educação se expressa com a criação dos novos Cefet e Ifet. Não resta dúvidas, que ocorreu um aumento de vagas para a realização de diversos cursos pelos sujeitos interessados neste tipo de formação, porém, o que se problematiza aqui é: a formação realizada no ESTNU irá primar pela excelência na formação profissional destes segmentos da população que acessam estes cursos? Não se pode responder a esta questão, sem a realização de pesquisas de grande envergadura e compromisso com a ciência.

Associado a todos estes fenômenos destaca-se ainda que o mais importante para o sucesso da formação dos profissionais vinculados ao ESTNU é o acesso rápido aos conhecimentos e habilidades, reafirmando a

importância de três ações fundamentais: a aquisição, a absorção e a comunicação de conhecimentos. A aquisição de conhecimentos consiste na adaptação de conhecimentos disponíveis em outros países, através de um regime comercial aberto, de investimentos estrangeiros e de concessão de licença para uso de tecnologias já patenteadas. A absorção de conhecimentos se refere ao estabelecimento de uma educação básica universal e a comunicação de conhecimentos diz respeito ao aproveitamento das NTIC's, mediante a participação do setor privado, especialmente do setor de telecomunicações (BANCO MUNDIAL, 1998 apud LIMA, 2005, p.139).

E há, ainda, por parte dos organismos internacionais, de maneira mais específica pelo BID, um discurso de que a modalidade de ensino ESTNU, poderá garantir que a educação, no Brasil, efetive a oferta de ensino de modo a considerar as diferenças dos tipos de formações sociais e históricas da população.

Assim, a receita do BID para o combate ao caráter 'inerentemente não equitativo' da educação superior é a sua diversificação e fragmentação, propondo oferecer opções e percursos educacionais e sociais distintos, que serão aproveitadas de acordo com as capacidades e possibilidades de cada um. Esta é a diretriz de equidade orientada pelos organismos internacionais e, mais uma vez, é importante não confundi-la com igualdade. Foi, portanto, no contexto das políticas neoliberais de reformas estruturais do Estado nos países da América Latina e em conformidade com as concepções teóricas originárias de documentos dos

organismos internacionais que o modelo de ensino superior técnico não universitário passou, então, a ser retomado pelo MEC por meio da modalidade de educação profissional de nível tecnológico estabelecida pelo disposto no Decreto n.2.208/97. (...) o BID prescreve, com particular rigor e precisão, que o Decreto Presidencial definirá [...] três níveis educativos: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (concomitante ou complementar à educação média) e tecnológico (superior). (LIMA FILHO, 2004, p.14-15).

O governo brasileiro cumpriu rigorosamente as prescrições dos organismos internacionais, aprovando um conjunto de medidas de caráter jurídico-formal que deixavam claro seu alinhamento com as orientações do BID e BM. Na esteira deste processo, foi criado o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), que passou a ser o carro chefe da implantação do novo modelo de educação profissional no Brasil. As contrarreformas propostas com a implementação do PROEP, modificam substancialmente a maneira como será oferecida a educação tanto básica quanto superior no país. Abre-se um fosso entre a educação regular e a profissional, pois a segunda está voltada para atender, fundamentalmente, aos interesses dos setores produtivos, o que para o BID é um acerto, tendo em vista que as instituições privadas focam mais a formação para atender o mercado de trabalho, enquanto que as instituições de ensino formais/estatais – diga-se públicas – não buscam este objetivo. O que importa ao BID é que

Tal como uma empresa que promove um novo produto, as instituições de educação profissional tem que vender seus serviços e convencer aos empregadores das vantagens da capacitação. Pois, a educação profissional e as instituições nada mais são que mercadoria e negócio que tal como outras atividades econômicas requerem um marketing social agressivo. (BID, 2000, p.10-11)

A oferta de cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo de curso com um tempo de duração menor, se comparado aos cursos superiores ditos tradicionais, e com formato diferente da modalidade de ensino universitário, teve as seguintes escolas como pioneiras destas experiências: “os Centros Federais de Educação Tecnológica do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais” e, também, “pelas escolas Técnicas transformadas em Cefet e por instituições privadas” (LIMA FILHO, 2004, p.17)⁸.

O que se percebe acerca das recomendações e influências dos organismos internacionais operacionalizadas pelo Brasil, e os impactos na educação profissional e tecnológica, é que se privilegia o atendimento aos interesses do capital, o que significa que as contrarreformas propostas por estas agências ao Brasil, têm como

⁸ Não é propósito deste estudo destacar todas as instituições da rede Cefet e Ifet no Brasil, que estão desenvolvendo suas atividades no formato de cursos com cariz tecnicista e, os cursos tecnológicos (superiores).

interesse fundamental que o país se desenvolva economicamente, para se garantir a reprodução do capital. Assim,

No caso da educação, é possível afirmar que as iniciativas propostas pelo Banco Mundial e desenvolvidas pelos governos, embora instituidoras de comportamentos e de novos modos de socialidade, adquiridos com o acesso a conhecimentos e a tecnologias avançadas, não significaram, absolutamente, que as classes trabalhadoras tenham alcançado um patamar de emancipação e de autonomia. (AMARAL, 2005, p.133).

Para finalizar as problematizações deste cenário complexo e atravessado por tensões, o Estado brasileiro na atualidade golpeia notória e brutalmente o ensino público, gratuito, laico e socialmente referenciado, em uma clara ofensiva visando o desmantelamento da educação desde a modalidade básica até o ensino superior ofertado pelas universidades públicas. Em sentido oposto, se financia, se estimula e faz apologia ao crescimento de instituições privadas. O cenário e a trajetória de lutas aponta prospecções de tempos áridos e longos, mas há que se defender e, mais uma vez na história da educação, lutar para (re)construí-la e colocar no centro das suas ações o ser social.

Conclusões

O que se depreendeu deste estudo é a necessidade de se construir outra forma de educação no Brasil, para que não tenhamos somente sujeitos formados para atender a imediatividade do mercado de trabalho, e sim possam ser sujeitos que tenham sua formação redirecionada para outros princípios e concepções, tais como: a realização de uma formação humana integral; que sejam formados em uma perspectiva de conhecimento acerca da cidadania; que haja o reconhecimento de que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são elementos indissociáveis da formação humana integral; que a produção do conhecimento deve fazer parte do processo formativo desses sujeitos, incluindo-se a pesquisa como princípio pedagógico; e que o trabalho e a educação devem ser entendidos em uma visão prospectiva de princípio educativo.

O estudo apontou para um processo cada vez maior de despolitização, sob a lógica da organização e regulação dos mercados, com a progressiva desregulação pública do mercado, ataques perversos aos direitos sociais e trabalhistas. Foi verificado também, que o Brasil ainda mantém na implementação da LDB, a dualidade na formação dos sujeitos que realizam o ensino médio, dualidade que se percebe em: uma formação mais generalista e totalizante em alguns cursos – inclua aqui grande parte daqueles ofertados pelos Cefet e Ifet e, e uma formação mais tecnicista e voltada para execução de determinadas atividades no rol das escolas de formação para o ensino médio. E, por último há que se construir um novo e revitalizado fôlego histórico para se romper com a dualidade histórica do ensino na EPT, que efetiva ora uma formação humana integral, dita propedêutica, ora outra, puramente técnica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Â.S. do. ***Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia: o embate de projetos classistas***. 2005, 325f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BANCO MUNDIAL. ***Education Sector Strategic***. Washington D.C., 1999
BID. ***Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y Caribe***: documento de estratégia. Washington, 2000.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. ***Diário Oficial da União*** Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. ***Diário Oficial da União***. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 13 de abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Brasília, DF, s.d. [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 02 mar. 2016.

BRASIL. [Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006](#). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base, Brasília, DF, MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 31 maio 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 set. 2012, Seção 1, p. 98, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2014.

BERNUSSI, M.M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do Education for all no caso brasileiro. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMÉZ-FABLING, C. **El BID y la educación superior no universitaria**. Washington: BID, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves]. São Paulo: Loyola, 2009.

LIMA FILHO, D. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETS e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**: a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUC-PR/SBHE, 2004, p. 1-24.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

Unesco. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Todos** (UNESCO). Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1796>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Unesco. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento global de EPT: Educação para todos** – A crise oculta: conflitos armados e educação. Relatório Conciso. Edições Unesco, 2011.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/112823079/relatorio-da-unesco-sobre-educacao-2011>>. Acesso em 18 de maio de 2016.

UNIVERSIA. UNESCO: Brasil cumpriu duas das seis metas da educação estabelecidas. In: **Universia Brasil Notícias**. 09 abr. 2015. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/04/09/1122943/unesco-brasil-cumpriu-duas-seis-metas-educacao-estabelecidas.html#>>. Acesso em: 18 maio 2016.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 10/2021

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424