

---

# A LEI 13.415/2017 E O NOVO ENSINO MÉDIO: POR UMA ANÁLISE DA PRESENÇA INTERNACIONAL NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA<sup>1</sup>

THE LAW 13.415/2017 AND THE NEW HIGH SCHOOL: FOR AN ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL PRESENCE IN THE PUBLIC POLICY FORMULATION

---

DOI: 10.5380/cg.v%vi%i.84331

João Francisco Pereira Marum<sup>2</sup>

Leonardo Mèrcher<sup>3</sup>

## Resumo

A presente pesquisa analisa a trajetória da reforma do novo Ensino Médio brasileiro a partir da lei 13.415/2017, dando maior atenção à presença internacional de interesses por meio dos financiamentos e orientações do Banco Mundial em sua execução. Como metodologia, fez-se: i) análise do conteúdo dos dois projetos de reforma do Ensino Médio no Brasil, o proposto pela lei 6.840/2013 e pela lei 13.415/2017, resultante da MP 746; ii) análise documental dos procedimentos de formulação da lei 13.415/2017, identificando a participação técnica, popular e internacional; e iii) a problematização dos dados com ênfase maior nas orientações internacionais do Banco Mundial para a educação e dos demais agentes envolvidos na lei em vigor. A possibilidade de compreender o atual cenário a partir das principais ideias de Roberto Mangabeira Unger em relação aos rearranjos para o sistema educacional brasileiro também são aqui inseridos para fomentar o atual debate sobre o desenvolvimento de nações após o colonialismo mental. Como resultado, são identificados documentos que trazem em si o registro de incentivos e interesses internacionais na abertura dos sistemas públicos de ensino ao mercado e à priorização do ensino técnico-profissionalizante.

Palavras-Chave: Lei 13.415/2017; Reforma do Ensino Médio; Banco Mundial.

## Abstract

This research analyzes the trajectory of the High School reform, starting from the law 13.415/2017, giving greater attention to the international presence of interests through the financing and orientations of the World Bank in its execution. The methodology used was: i) content analysis of the two high school reform projects in Brazil, the one proposed by law project 6840/2013 and the law 13.415/2017, resulting from MP 746; ii) document analysis of the procedures for the formulation of Law 13.415/2017, identifying the technical, popular and international participation; and iii) problematizing the data with greater emphasis on the World Bank's international guidelines for education and other actors involved in current law. The possibility of understanding the current scenario from Roberto Mangabeira Unger's main ideas regarding the rearrangements for the Brazilian educational system are also inserted here to foster the current debate on the development of nations after mental colonialism. As a result, documents are identified that bring incentives and interests in the opening of public education systems to the market and the prioritization of technical and vocational education.

Keywords: law 13.415/2017; high school reform; World Bank.

---

<sup>1</sup> Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido o compartilhamento com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [joao\\_marum@hotmail.com](mailto:joao_marum@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2851-0606>.

<sup>3</sup> Mestre e doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [leomercher@gmail.com](mailto:leomercher@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1319-2844>.

## 1. INTRODUÇÃO

Logo após o impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer apresentou uma Medida Provisória (MP) para reformar o Ensino Médio brasileiro em 22 de setembro de 2016. Todos os trâmites legais ocorreram e a MP foi transformada na lei 13.415/2017 e, no dia três de março de 2017, sancionada pelo presidente. Contudo, antes da posse do ex-presidente Michel Temer, um projeto de lei para reformar o Ensino Médio já tramitava. Esse projeto anterior era fruto do trabalho de Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados, em 23 de maio de 2012.

A CEENSI promoveu 18 audiências públicas com especialistas nacionais e internacionais, quatro seminários estaduais, um seminário nacional, nos dias 15 e 16 de outubro de 2013, e debates virtuais abertos ao público, que ocorreram entre 18 de setembro de 2012 e 21 de outubro de 2013. Após esses eventos, a comissão elaborou um documento registrando-os e propondo o Projeto de Lei 6.840/2013. O projeto tramitava normalmente até agosto de 2016, mas foi arquivado com a criação da MP 746. Um arquivamento possivelmente controverso, mas que seria necessário para que um novo projeto atendesse aos interesses internacionais e do mercado.

Dessa forma, a presente pesquisa busca investigar a participação de agentes internacionais nos trâmites da reforma do novo Ensino Médio brasileiro, especialmente na etapa de formulação das reformas que se seguiram no governo do então presidente Michel Temer, em ruptura com o projeto anterior de ensino. Enquanto no projeto anterior, PL 6.840/2013, foram consultados para a elaboração secretários de educação estaduais, professores universitários, representantes de movimentos educacionais e do público em geral, o segundo adveio de uma MP 746, sem a participação relevante de pessoas, entidades ou órgãos externos ao governo – exceto aqueles que defendiam o interesse do mercado na instrumentalização do ensino brasileiro, como do próprio Banco Mundial por suas diretrizes de desenvolvimento socioeconômico.

A velocidade de tramitação dos dois projetos é outro ponto que chama atenção. O projeto anterior passou anos em trâmite e formulação, desde 2012 até 2016. Já a reforma proposta na MP 746 teve toda sua tramitação concluída em um período aproximado de seis meses. Destaca-se ainda que, para a implementação da reforma proposta pela lei 13.415/2017 (resultante da MP 746), foi aprovada no Senado, pelo Secretário-Executivo da Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX), pedido de empréstimo junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) no valor de US\$ 250.000.000,00. Sendo um dos braços institucionais do Banco Mundial, o BIRD aprovou o empréstimo prontamente.

Dessa quantia, US\$ 29.000.000,00 em assessoria técnica para ser feita por profissionais do próprio banco. Assim, trata-se de uma reforma que no mínimo levanta questões entre a relação da esfera doméstica e dos interesses internacionais. Questões que surgem desde a ausência da participação popular em um regime democrático de políticas públicas até orientações de conteúdo da nova legislação pelo Banco Mundial e suas frentes institucionais.

Para tratar desses pontos, o presente artigo apresenta inicialmente uma revisão bibliográfica do processo histórico do Ensino Médio e suas propostas de reformas diante de diferentes agendas de governos nos últimos anos. Seguiremos então com a análise de conteúdo dos dois projetos de reforma do Ensino Médio: o proposto no PL 6840/2013, e o da MP 746, que deu origem à atual reforma. Posteriormente, apresentaremos uma discussão acerca dos valores do Banco Mundial no tema de educação no Brasil, visando compreender as motivações do apoio dessa instituição na implementação dessa reforma sob um olhar crítico e decolonialista, com auxílio das ideias do professor Roberto Mangabeira Unger.

## **2. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO E ALGUNS INDICADORES**

Até o final do século XIX, somente os muito afortunados tiveram acesso a qualquer nível de ensino no Brasil. Como aponta o Mapa do Analfabetismo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 1,8% dos brasileiros eram escolarizados em 1886 (INEP, 1997: p. 6). Avanços mais significativos na educação ocorrem a partir de 1930, quando nasce o Ministério da Educação (MEC). Até meados da década de 1930, o Ensino Médio era chamado de Ensino Secundário e apenas uma elite seleta tinha acesso a ele. Na metade do século XX, 50,6% da população com mais de 15 anos era analfabeta (INEP, 1997: p. 6). Como colocam Kunz e Pacheco (2014), apenas aqueles que exerceriam funções político-burocráticas ou algumas profissões liberais cursavam o ensino secundário. Em 1932, vem a Reforma Francisco Campos, que impacta diretamente a organização do Ensino Médio:

No ano de 1932, foi posta em prática a Reforma Francisco Campos, onde criava alguns cursos complementares, sendo as propostas pedagógicas diversificadas, dependendo do curso desejado pelo aluno. Com esta reforma, estabeleceu-se definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (KUNZ e PACHECO, 2014: p.4).

Nessa época, se organiza a produção industrial no país. Nasce, então, grupos de pressão que querem a oferta de educação para a formação da mão de obra necessária para a indústria. Os cursos complementares foram organizados para atender essa demanda. A formação de nível médio

no país passa a ter uma dualidade: as elites que pretendiam seguir os estudos no curso superior buscavam uma formação propedêutica; já as classes populares seguiam uma formação que preparava para o mercado de trabalho em um novo plano econômico nacional.

Contudo, essas reformas tiveram resistência crítica. Grupos defendiam a organização de um ensino global e humanista, que não segregasse os alunos. Um desses grupos era os “escolanovistas”, grupo que defendia uma escola de ambiente social democrático e que permitisse aos alunos interação com o currículo. Assim, os “escolanovistas” em 1932 escreveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, firmando a posição de luta por uma escola pública, gratuita e leiga, que atendesse as aspirações sociais e individuais (KUNZ e PACHECO, 2014: p. 4).

Os embates entre grupos que entendem o ensino como meio para atender ao mercado e aqueles que acreditam no ensino como ferramenta de formação humana se estenderam ao longo de todo século XX. Por exemplo, em 1942 vem o decreto-lei 4.244/42 que expande e divide o Ensino Secundário em duas etapas: Ginásio, com duração de quatro anos, e o Colegial, em três anos, que poderia ser do tipo clássico ou científico. Esse decreto-lei extinguiu os cursos complementares mais direcionados a formar mão de obra especializada para a indústria. O mercado reagiu e a mão de obra passou a ser formada em instituições organizadas entre o Estado e as indústrias: o chamado Sistema S, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essa mudança reforçou a dualidade da formação no Ensino Médio. (KRAWCZYK, 2011: p. 758).

Vale ressaltar que o Sistema S, até hoje, recebe dinheiro público para estruturar uma educação que atende interesses privados. Motta e Frigotto (2017) informam que grande parte da verba do governo federal para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) vai para o sistema S. Eles afirmam: “A União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S.” (MOTTA e FRIGOTTO: p. 321).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1961, essa equivalência ocorreu e um contingente maior de alunos passou a poder acessar o ensino superior. O acesso às universidades se dava por uma prova similar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para a seleção, uma nota de corte era estabelecida: todos que estivessem acima dessa nota manifestavam qual curso tinham interesse em ingressar e as vagas eram sorteadas entre esses alunos (informação verbal).<sup>4</sup>

Essa mudança democratizou o acesso ao ensino superior, mas também estressou o sistema superior, aumentando a demanda por vagas. Em 1971, durante a ditadura militar, a lei 5.692/71, entre outras coisas, revogou a equivalência dos cursos técnicos como formação de nível médio para voltar a direcionar alunos desses cursos diretamente ao mercado de trabalho e aliviar a pressão por

---

<sup>4</sup> Fala do professor doutor Jorge Najjar na disciplina de Educação Brasileira, Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, 15 de maio 2019.

vagas no ensino superior. Assim, os alunos que se formavam em cursos técnicos não podiam mais ingressar no ensino superior.

Nos anos 1990, os defensores do ensino profissional e humanista concordavam que o Ensino Médio brasileiro precisava ser expandido para alcançar um número maior de jovens – universalização do ensino. Na década de 1990, apenas 12% da população tinha Ensino Médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, INEP, 2019). A LDB/96 foi um importante marco que estabeleceu como dever do Estado a extensiva progressão do Ensino Médio. Entretanto, a premissa de obrigatoriedade escolar até os 17 anos só veio com a Emenda Constitucional 56/2009, com prazo de até 2016 para adequação dos Estados. (KRAWCZYK, 2011: p. 755). A expansão teve êxito até 2004, após esse ano o número de matrículas no Ensino Médio entrou em declínio e os índices de reprovação e evasão escolar passaram a ser expressivos (KRAWCZYK, 2011: p. 755).

Atualmente, o Brasil tem dois milhões de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola. Dessas, 915.455 estariam no Ensino Médio, o que significa que quase 50% do problema da evasão escolar do ensino básico brasileiro ocorre no Ensino Médio. (INEP, 2019) O problema é grave e foi mencionado nove vezes no relatório final produzido pela CEENSI, formada para discutir a reforma do Ensino Médio brasileiro. Outro problema também citado nove vezes nesse documento é a reprovação. Somada ao abandono durante o ano letivo, a reprovação tirou 18,5% dos alunos do Ensino Médio em 2018, segundo o Anuário Brasileiro de Educação de 2018, produzido pela organização Todos Pela Educação. Maior taxa de reprovação de todos os níveis básicos, que sozinha foi de 11,9%.

Entretanto, o debate sobre as reformas do Ensino Médio que ocorriam desde 2012, dando corpo ao projeto de lei 6.840/2013, foram suspensas e substituídas por novas diretrizes que se utilizaram dos mesmos problemas apontados pela CEENSI para justificar uma ação disruptiva aos eixos já acordados, dando corpo a atual reforma do Ensino Médio pela lei 13.415/2017. O então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho (05/2016-04/2018), utilizou-se desses dados e elaborou um requerimento para a elaboração de uma nova proposta de reforma do Ensino Médio direcionada ao então presidente em exercício Michel Temer (05/2016-12/2018). Contudo, o mais preocupante no atual projeto foi a ampla exclusão da participação social com justificativas de acelerar o processo da política pública, rejeitando muitos pontos acordados no projeto anterior.

### **3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DUAS PROPOSTAS DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Ambas as iniciativas de alterar o Ensino Médio convergem no reconhecimento da necessidade de expansão e universalização do Ensino Médio, mas elas propuseram diferentes agendas para o currículo. A proposta do Projeto de Lei 6.840/2013 converge com a agenda de estruturar um Ensino Médio global; portanto; que todos os alunos cursem disciplinas com

conhecimentos gerais, transversais e diversificados. Já o projeto do governo Temer está ligado aos interesses de estruturação de um ensino técnico-profissionalizante e, por isso, os principais problemas apontados são questões de baixa empregabilidade e de falta de conhecimentos práticos. Para ilustrar essa diferença de agendas, analisamos quatro documentos do período: O relatório da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI, 2013); o Projeto de Lei 6840/2013; a EM 00084/2016/MEC e a lei 13.415/2017 (resultante da MP 746).

O relatório da CEENSI apresenta os membros dessa comissão, os trabalhos realizados por ela, assim como os registros das audiências e dos seminários. Contém também outros documentos produzidos antes da formulação do PL 6.840, como o voto do relator, a indicação que sugere iniciativas para a reformulação do Ensino Médio, enviada ao Ministro da Educação Aloizio Mercadante (2015-2016) e o projeto de lei em si. O ponto inicial que gostaríamos de destacar é quanto aos envolvidos no desenvolvimento de cada proposta. O relatório da CEENSI demonstra que houve um esforço da comissão em consultar diversas representações da sociedade para a elaboração do projeto de Lei 6840/2013. O relatório cita:

[...] representantes dos diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das associações estudantis, de entidades sindicais, da iniciativa privada, bem como Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas na área. (BRASIL, 2013: p. 93).

Com relação à EM 00084/2016/MEC, não foi possível identificar os envolvidos na elaboração desse projeto, pois o documento não cita pessoas ou entidades nominalmente, como ocorre na CEENSI. Mas é possível observar conteúdos que dialogam com os diferentes grupos presentes nas consultas públicas para a antiga reforma. Entretanto, alguns fatores indicam que poucos foram os envolvidos na elaboração da MP 746, que originou a atual reforma. O fato de este ter sido elaborado três semanas depois da posse de Michel Temer sinaliza que não houve tempo hábil para consultas em comparação com trâmites da agenda da educação. Além disso, diversos especialistas e representantes de organizações da área da educação manifestaram que não foram consultados na elaboração do atual projeto. Alguns exemplos de manifestações são: “[...] é lugar-comum afirmar que a reforma do Ensino Médio foi tornada lei sem dialogar com a sociedade.” (JUNIOR, 2019: p. 352). Silva e Boutin (2018) reforçam:

[...] tomou de sobressalto alunos e educadores. Diante da instabilidade do momento político, da amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática, a MP não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação. (SILVA e BOUTIN, 2018: p. 523).

Quanto à agenda do projeto, nas discussões promovidas pela CEENSI, os especialistas enfatizaram a importância de se estruturar uma formação global no Ensino Médio. Por exemplo, Carmem Sylvia V. Moraes, da Faculdade de Educação da USP, diz:

[...] a universalização do Ensino Médio de qualidade, o que significa a implantação da escola unitária, de currículo integrado, que tenha por princípio a dialética sociedade, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2013: p. 8).

Daniel Queiroz Sant'ana, Secretário de Educação do Estado do Acre, complementou:

Um Ensino Médio que propicie uma formação integral, sistêmica, holística, humana e cidadã, com favorecimento da interdisciplinaridade e transversalidade entre temas e conteúdos, que vise o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e não cognitivas adequadas ao século XXI, com foco nas necessidades de desenvolvimento local, regional e nacional, incentivando a autonomia dos alunos, o protagonismo juvenil e a formação de lideranças. (BRASIL, 2013: p. 17).

Esses e outros relatos apresentados tiveram impacto na elaboração do PL 6.840 que, quanto ao conteúdo a ser trabalhado no Ensino Médio, propunha:

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus componentes e conteúdos obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, conforme dispõe o art. 26, § 5º.

§ 2º Os currículos do ensino médio contemplarão as quatro áreas do conhecimento e adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 3º Serão incluídos como temas transversais no ensino médio os seguintes:

- I – prevenção ao uso de drogas e álcool;
  - II – educação ambiental;
  - III – educação para o trânsito;
  - IV – educação sexual;
  - V – cultura da paz;
  - VI – empreendedorismo;
  - VII – noções básicas da Constituição Federal; e
  - VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor
- (BRASIL, 2013: p. 1-2).

Trabalhos junto aos professores também foram amplamente discutidos. Formação continuada, um melhor plano de carreira e melhores condições de trabalho em geral foram pontos defendidos. Antônio César R. Callegari, Secretário de Educação Básica à época: “Apontou como fundamentais para a melhoria da qualidade do Ensino Médio a adequada formação inicial e continuada dos professores” (BRASIL, 2013: p. 3). Marilza Regattieri, pesquisadora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coloca: “Além de todas essas ações, também é fundamental articular a cooperação para promover a valorização profissional dos professores, nos aspectos de jornada, condições de trabalho, remuneração e formação.” (BRASIL,

2013: p. 40). Relatos como esses motivaram a comissão a colocar na indicação enviada ao Ministro da Educação à época, Aloizio Mercadante, além do projeto de lei, um pedido:

[...] urgente ampliação dos programas de formação inicial e continuada de professores desenvolvidos pela CAPES, quem têm apresentado excelentes resultados, mas que abrangem apenas uma pequena porcentagem dos professores, de forma que esse problema seja resolvido no intervalo de tempo mais curto possível, uma vez que ainda existe grande carência de professores com formação adequada e específica, especialmente nas ciências exatas (BRASIL, 2013: p. 95).

[e a] Criação de programa de valorização dos professores do ensino médio, por meio de ampliação do acesso à formação, concessão de bolsas de estudo e outras ações de apoio, de forma a assegurar professores com dedicação exclusiva no ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2013: p. 96. Grifos nossos).

Por todo o direcionamento do trabalho da comissão, evidencia-se que o Projeto de Lei 6.840/2013 foi criado em linha com a agenda de um Ensino Médio com formação global. Que o aluno fosse capacitado para uma profissão técnica, mas também para exercer sua cidadania e compreender os fenômenos gerais da sociedade.

Passaremos então à EM 00084/2016/MEC e a lei 13.415/2017 para investigar o que esses documentos trazem enquanto valores e diretrizes. O então Ministro da Educação, José Bezerra Mendonça Filho, entre as medidas a serem feitas, defende a flexibilização do ensino, para que o jovem possa focar sua formação no ensino técnico-profissionalizante:

21. Neste sentido, a presente Medida Provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, 2016: p. 4).

A lei 13.415/2017 deu sequência a essas ideias. No artigo 36, o inciso 6º prevê parcerias com o setor privado, reforçando a questão do foco na formação técnica:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2017: p. 6 e 7).

O inciso 11º ainda prevê parcerias com instituições de ensino à distância para esse propósito:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017: p. 4)

No sentido de facilitar a entrada de agentes do setor privado na educação pública há uma alteração do artigo 61 da LDB de 1996:

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017: p. 5).

Todos esses trechos dos documentos associados à reforma de Temer evidenciam a agenda e seus valores de governo em ruptura com o proposto anteriormente na CEENSI. Motta e Frigotto (2017) sintetizam os direcionamentos da lei 13.415/2017 da seguinte forma: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017: p. 358). A partir dessa compreensão de valores sobre as propostas de reformas do Ensino Médio, podemos iniciar a investigação da participação da dimensão internacional e do mercado na formulação do atual projeto em vigor.

#### **4. OS VALORES DO BANCO MUNDIAL E SEUS INTERESSES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Partindo da compreensão de que a atual reforma do Ensino Médio visa uma formação técnica-profissionalizante para que os jovens consigam colocações no mercado de trabalho, deixando de lado uma formação mais humanista e global, é preciso identificar as origens desses valores presentes na lei. A partir do empréstimo do BIRD para execução da política pública de reforma do Ensino Médio brasileiro, buscamos identificar os valores do BIRD/Banco Mundial em relação à educação e ver se esses valores estariam presentes no corpo da proposta de reforma, anterior ao empréstimo. Para isso, analisamos o documento “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” elaborado pelo Banco Mundial em 2011 e “Brazil - Support to the Upper Secondary Education Reform Operation Project” (Brasil - Apoio à operação de reforma do ensino secundário) produzido pelo banco após o acordo de apoio com o governo brasileiro.

O documento “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” foi elaborado em 2011 pelo Banco Mundial e reúne as estratégias que o banco considera adequadas para o desenvolvimento do sistema educacional dos países. O banco considera que o Brasil é um país que conseguiu se desenvolver muito nos últimos anos, mas ainda não conta com um sistema educacional que ensine bem suas crianças e jovens. O entendimento do banco é que se há espaço para desenvolvimento do sistema educacional, há espaço para qualificação de mão de obra, o que promoverá desenvolvimento local. O documento defende que os países firmem parcerias com o setor privado para intervenções na educação:

O Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais. (BANCO MUNDIAL, 2011: p. 9).

Os técnicos do Banco Mundial e do BIRD defendem que parcerias como essas podem ajudar o sistema educacional a formar de acordo com o que é necessário no mercado de trabalho. Na reforma do Ensino Médio, em curso, essa recomendação é atendida desde sua formulação. Como vimos acima, haverá a possibilidade de instituições privadas oferecerem formações que contêm como crédito na carga horária necessária para a conclusão do Ensino Médio. O documento do Banco Mundial ainda traz pontos defendendo um processo educativo que desenvolva habilidades que possibilitam a inserção no mercado de trabalho das quais também são muito presentes na fundamentação da reforma proposta pelo ex-presidente Temer. “Estudos recentes mostram que o nível de competências dos trabalhadores aponta a taxas de crescimento econômico mais elevadas que os níveis médios de escolaridade” (BANCO MUNDIAL, 2011: p 4).

Essas questões também são reforçadas no documento “Brazil - Support to the Upper Secondary Education Reform Operation Project” (Brasil - Apoio à operação de reforma do ensino secundário). Esse é um documento de 132 páginas que traz o contexto, a justificativa do projeto, as estratégias, a descrição do programa, como o financiamento ocorrerá, os objetivos e outras informações que nos ajudam a identificar esse alinhamento de agenda. Curiosamente, seus valores se alinham à reforma financiada. Para justificar a necessidade da reforma do Ensino Médio, o documento argumenta que a baixa produtividade do país está relacionada aos baixos indicadores da educação. Portanto, há uma necessidade de qualificar o capital humano para melhorar o crescimento econômico.

Mais adiante, o documento afirma que a formação do Ensino Médio brasileiro não tem um currículo que contribua para a inserção no mercado de trabalho. A questão de que a reforma oferecerá educação técnica também é muito valorizada no documento que relaciona isso com a qualificação da mão de obra para um melhor abastecimento do mercado de trabalho. O termo “educação técnica” é mencionado 15 vezes ao longo do documento e “mercado de trabalho”, oito vezes. A reforma proposta pelo governo Temer, por exemplo, atribui extrema importância às

questões da empregabilidade, formação técnica e a interferência do mercado na educação pública assim como o BM. De forma direta, para o ministro Mendonça Filho, há a necessidade de alinhar o ensino médio brasileiro aos valores do Banco Mundial. Na EM 00084/2016/MEC consta:

18 - Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF (BRASIL, 2016: p. 3).

Os pontos que revelam o alinhamento da reforma de Temer e o Banco Mundial também iluminam a motivação do banco em apoiar prontamente. O interesse pelo Brasil também se sustenta pelo fato de que o banco foca suas ações em países em desenvolvimento. A instituição entende que pode acelerar o desenvolvimento qualificando a mão de obra local, o que aumentaria a produtividade do país, a qualidade dos empregos da população e, conseqüentemente, a sua qualidade de vida. É possível inferir que, se a reforma em questão tivesse sucesso, o Brasil seria um exemplo de boas práticas a legitimar futuras práticas do Banco Mundial em outras orientações e financiamentos de políticas públicas em países em desenvolvimento, alimentando o que Fernanda Sánchez (2001) chamaria de mercado internacional de boas práticas.

Embora se reconheça a importância de um ensino técnico forte, que promova empregabilidade e qualificação do capital humano, é preciso levar em consideração o desenvolvimento crítico e humano dos cidadãos. O esforço de ouvir a população, feito pela comissão especial que propôs a reforma através do projeto de lei 6.840/2013, demonstrou que a população quer uma formação global. Uma formação que integre a formação de habilidades técnicas e práticas dentro de um contexto mais amplo. Como vimos acima, o empreendedorismo, noções básicas da constituição, noções básicas de direitos, educação ambiental, educação para o trânsito também foram previstos no currículo elaborado a partir da participação popular.

Assim, questionamos se realmente o melhor caminho para o desenvolvimento nacional democrático é fazer uma reforma que desconsidere os especialistas e as demandas populares e que apenas reproduza valores de desenvolvimento econômico do Banco Mundial. O trabalho de Roberto Mangabeira Unger parece contribuir muito para refletir sobre essas questões e por isso gostaríamos de seguir com algumas de suas ideias para a análise dos dados obtidos.

## 5. COLONIALISMO MENTAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Assim como Fernanda Sánchez (2001) possui um olhar crítico à atuação do Banco Mundial e ao mercado de boas práticas que orientam políticas públicas em países em desenvolvimento, ignorando a realidade histórica local, Unger (2014) também critica a adequação do ensino

exclusivamente para atender a indicadores de mercado. Roberto Mangabeira Unger é professor titular da faculdade de direito da Universidade de Harvard desde os seus 23 anos e foi duas vezes Ministro-Chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Ele traça diagnósticos do país, trazendo propostas para o seu desenvolvimento a partir do local. Unger possibilita entender o contexto geral do desenrolar da reforma do Ensino Médio em uma cadência decolonialista, ou seja, não buscando valores gerais e universais de desenvolvimento, como presentes no Banco Mundial, mas a partir da realidade local brasileira e sul-americana.

Unger (2014) entende que o Brasil cresceu ao longo da primeira década do segundo milênio baseado em dois pilares: exportação de commodities e massificação do consumo no mercado interno. Entretanto, após a crise de 2008, o preço das commodities caiu substancialmente, fazendo com que a única fonte que tínhamos como fiadora de nosso desenvolvimento secasse. A crise econômica que resultou do fechamento desse ciclo de alta nos preços das commodities é um capítulo comum na história do país, e continuará ocorrendo, de tempos em tempos, se não alterarmos de forma mais profunda nossa estrutura produtiva (UNGER, 2014). Isso porque a lógica do mercado é cíclica e imediatista, algo perigoso para pensarmos reformas estruturais a longo prazo pautadas em seus valores, como na educação.

Por exemplo, utilizando a própria linguagem do mercado, para que o Brasil não dependa de altos preços de commodities, é preciso que o país diversifique e torne mais complexa a sua produção, Unger (UNGER, 2018: p. 52) coloca que precisamos organizar a atividade produtiva de forma que a inteligência nacional trabalhe sobre nossos produtos, agregando valor antes de comercializá-los. Com isso, tanto a diversificação de mercadorias quanto a capacidade intelectual de gerir e superar os ciclos econômicos (crescimento, desaceleração e crise), sem depender de modelos e aportes externos, contribuiriam para um desenvolvimento socioeconômico. O que só pode ser feito, segundo Unger (UNGER 2018: p. 53), se houver um sistema educacional que desenvolva as habilidades necessárias para funções de trabalho mais complexo.

Os números nos ajudam a visualizar essa situação. Em 2018, a soja ocupou 14% do portfólio de exportação do país, óleos brutos de petróleo 10% e minérios de ferro e seus concentrados 8,4%. Do total de produtos exportados, 49,5% são básicos, ou seja, extraídos da natureza e vendidos diretamente, sendo que 12,7% são semimanufaturados e de baixo valor agregado, como celulose e açúcar de cana (INTL FCStone Brasil 2019). Para uma comparação, os três produtos com maior espaço no portfólio de exportação norte-americana são óleos de petróleo ou de minerais betuminosos<sup>5</sup> com apenas 5,9% de participação, seguido por automóveis<sup>6</sup> com 4,5%, depois veículos

---

<sup>5</sup> Os produtos citados têm as seguintes nomenclaturas oficiais NCM (Nomenclatura Comum Mercosul): Óleos de petróleo ou de minerais betuminosos, exceto óleos brutos; preparações não especificadas nem compreendidas noutras posições, que contenham, como constituintes básicos, 70 % ou mais, em peso, de óleos de petróleo ou de minerais betuminosos; resíduos de óleos (NCM 2710).

<sup>6</sup> Automóveis de passageiros e outros veículos automóveis principalmente concebidos para o transporte de pessoas (exceto os da posição 8702), incluídos os veículos de uso misto (*station wagons*) e os automóveis de corrida (NCM 8703).

aéreos e espaciais com 4,3% (The Observatory of Economic Complexity, 2017). Nenhum país desenvolvido tem um único produto com tanto peso na exportação como a soja brasileira, muito menos um peso tão grande da soma dos produtos de baixo valor agregado.

Entretanto, esse não é o caminho que o Brasil está trilhando. Unger descreve que no cenário global atual, para atrair investimento empresarial, os países têm adotado uma de duas estratégias: oferecer capacidade de alta produtividade e produção qualificada, ou baratear sua mão de obra. O movimento brasileiro recente foi de atrair investimentos pela segunda opção:

A ameaça que paira sobre a economia brasileira não é que o modelo econômico atual se fragilize; é que ele persista. Foi ele que deixou 60% dos trabalhadores brasileiros condenados à informalidade; gerou queda continuada da participação dos salários na renda nacional; tornou o aviltamento salarial a âncora da estabilidade monetária; perverteu aumento das exportações em compensação pelo estreitamento do mercado interno e transformou um dos países grandes que, por cem anos, mais cresciam no mundo num dos que menos crescem (UNGER 2018: p. 171).

Unger entende que, para que possamos nos desenvolver, precisamos optar pela primeira estratégia. E para que isso ocorra um sistema educacional robusto e de formação global é essencial. Unger faz críticas pesadas à qualidade do ensino brasileiro e considera que nossos problemas não são apenas quantitativos, no sentido de número de vagas, escolas, professores, mas também qualitativo “[...] tanto na maioria das escolas particulares quanto nas escolas públicas, o ensino é pior do que medíocre; é péssimo. Sua ruindade se torna mais patente à medida que as atenções do país se voltam para a difusão do Ensino Médio.” (UNGER, 2018, p. 213).

Unger é convergente com os especialistas da educação e percebe um Ensino Médio muito comprometido, pouco atraente e mal estruturado. Também compartilha do entendimento que, ao invés de separar ensino técnico de ensino geral, é preciso reuni-los. Também analisa que, na prática, essa separação na formação resulta em ensino geral para as elites e em um ensino técnico para os pobres. Ele também aponta que o conteúdo trabalhado nas escolas hoje é desnecessariamente vasto e abordado com pouca profundidade. Nas avaliações, se espera dos alunos quase que apenas a simples memorização desse conteúdo. O ensino é “enciclopédico em vez de seletivo. É factual em vez de ser analítico. É simultaneamente massificado, individualista e autoritário em vez de ser cooperativo” (UNGER, 2018, p. 214).

Nesse ponto podemos visualizar o papel da educação para o desenvolvimento do país de forma a dar maior liberdade às agendas políticas e econômicas a partir da autonomia do cidadão. Um sistema educacional que estimule o desenvolvimento das habilidades cognitivas complexas e que forme cidadãos críticos. O sujeito deveria ser instigado a analisar o que é transmitido, dialogar com o conteúdo, questionar, visualizar aquilo no contexto geral. Para tal, o conteúdo deve ser visto como ‘a ocasião’ para o desenvolvimento das capacidades analíticas e sintéticas ao invés de sua transmissão ser o objetivo em si. Menos conteúdo e maior tempo de dedicação para que o questionamento, a interlocução e as diferentes interpretações sejam trabalhadas.

Ainda nesse sentido, Mangabeira Unger defende que as disciplinas tenham abordagens dialéticas. Todas as matérias deveriam ser ensinadas de pelo menos dois pontos de vistas contrastantes. Essa é a única maneira de emancipar o sujeito, de permitir que ele elabore de forma independente o conhecimento. A formação deve instrumentalizar os sujeitos a formarem uma base forte e versátil sobre a qual diversas habilidades possam se desenvolver, em contraste a um ensino que forme alguém com conhecimentos muito específicos e muitos focados em poucas operações. A formação brasileira atual não forma cidadãos críticos e capazes de funções complexas na sociedade e em suas vidas profissionais.

Passando para uma exposição mais normativa, ou seja, de como as coisas poderiam ser, enquanto alternativa aos valores identificados do Banco Mundial na atual reforma, podemos elencar algumas de suas ideias decolonialistas sobre o ensino no país:

Para ampliar o número de anos de escolarização das crianças brasileiras e para melhorar a qualidade do ensino temos de mudar o federalismo. Federalismo? Isso mesmo. Em tese, o governo federal deve cuidar das universidades, cada Estado de seus colégios de Segundo Grau e cada município de suas escolas de Primeiro Grau. Não pode, porém, funcionar assim, porque alguns estados e municípios são relativamente ricos e outros muito pobres (UNGER, 2018, p. 212).

Além dessa desigualdade regional pouco tratada na atual reforma do Ensino Médio, outra função capital seria através de mecanismos de avaliação nacional, que em partes já existem, identificar as escolas que não estão funcionando bem e ir até elas em auxílio de gestão qualificada. Um corpo técnico vai à escola e a assume temporariamente, identifica os processos disfuncionais, os conflitos e outras questões (algo comum em outros países) sempre em diálogo com o local. Uma vez identificados os problemas, esse corpo técnico faz as mudanças necessárias e orienta o corpo técnico original da escola sobre como dar sequência no trabalho. Uma vez que os antigos diretores e coordenadores estejam prontos para continuar a gestão, recebem o comando da escola de volta.

Quanto à formação dos professores, que é muito criticada por Unger, ele propõe “Construir sistema nacional de ‘escolas normais’ e de faculdades de educação para formar e atualizar os professores ao longo de suas carreiras, não só no início” (UNGER, 2018, p. 229). Eles devem mudar o enciclopedismo raso, para o aprofundamento seletivo, atualizarem o formato de aula, sem autoritarismo e com sistemas de ensino mais cooperativos e que ensinem de forma dialética. Para isso, um piso salarial a nível nacional atraente deve ser estabelecido. O trabalho dos professores, assim como o dos alunos e da escola, deve ser avaliado constantemente. Não para que sejam punidos, mas para que as necessidades sejam identificadas e socorridas, como também as práticas exitosas sejam compartilhadas como boas práticas regionais – e menos influências internacionais, advindas de países desenvolvidos em alta distância socioeconômica à América do Sul.

Todo o plano de reestruturação do sistema de ensino elaborado por Roberto Mangabeira Unger está inserido em um plano maior de rearranjo institucional no Brasil. Não seria possível neste trabalho expor com muitos detalhes os planos elaborados pelo autor. Trouxemos um pouco de sua

contribuição para esse trabalho, pois ela auxilia na compreensão do processo histórico e do momento atual do sistema educacional brasileiro, apresentando, ainda que de forma normativa, outras possibilidades de se pensar o ensino. Longe de serem potencialmente perfeitas, as propostas funcionam aqui como exercício de se escutar especialistas brasileiros para além do mercado na hora da formulação de políticas públicas – o que na reforma do novo Ensino Médio acabou não tendo tanto espaço quanto visto na CEENSI.

O decolonialismo de Unger nos ajuda a compreender que, infelizmente, a reforma do Ensino Médio que está em curso não foi planejada comunitariamente para promover desenvolvimento, mas sim visando a atração de investimentos estrangeiros e barateando a mão de obra nacional. Como consequência, perdemos mais autonomia econômica e, conseqüentemente, enfraquecemos nosso poder de negociação na política internacional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambas as propostas de reforma do Ensino Médio no Brasil foram apontadas a necessidade de socorro imediato, especialmente no que diz respeito à evasão e à formação curricular. Contudo, mesmo após a iniciativa de reunir diversos atores no campo da educação e da sociedade brasileira, de 2012 a 2016, a proposta de reformar o Ensino Médio vigente acabou por ignorar suas contribuições.

A MP 746, do governo Temer, não só foi desaprovada por parte da sociedade por não contemplar os anseios sociais, como também atropelou, em seis meses, mais de quatro anos do trabalho que buscava um equilíbrio entre formação profissional e humanística para as futuras gerações de brasileiros. A autonomia defendida por especialistas, como Unger, poderia contribuir para menor dependência econômica e maior fortalecimento internacional do país.

A presença dos valores do BIRD/Banco Mundial nas principais ideias da atual reforma do Ensino Médio não aponta apenas para um alinhamento de valores e políticas públicas nacional-internacional, mas para um fortalecimento do mercado internacional de boas práticas tratado por Sánchez. Devemos lembrar que bancos internacionais, mesmo formados por Estados, buscam o lucro e ganhos de alguma forma ao investirem/emprestarem recursos.

Quando o Banco Mundial, para ceder um empréstimo, aplica uma boa prática em que atuou (e a julgou como eficaz), a instituição passa a vender uma solução forjada por ela mesma que pode não ter outras avaliações críticas que alertem os futuros contratantes. Seria o ensino brasileiro um futuro exemplo de boas práticas no mercado internacional? Precisaremos aguardar os desdobramentos das reformas e a transferência dessa política por parte dessas instituições. Contudo, tentamos aqui trazer ideias críticas para fomento da reflexão acadêmica sobre o tema.

Em nossas considerações finais, além de apontarmos para críticas à atual reforma do Ensino Médio, também consideramos importante trazer Roberto Mangabeira Unger à discussão. Suas ideias decolonialistas convergem com as questões apontadas pelos participantes das audiências e seminários promovidos pela CEENSI até 2016. A compreensão do ensino enquanto caminho para a autonomia econômica e política das nações sul-americanas passa pela importância de que mais trabalhos sobre o atual Ensino Médio brasileiro sejam produzidos. Tanto para que exponha à sociedade seus problemas inerentes, como para que a região repense organizações internacionais, mercado e participação democrática na elaboração de políticas públicas.

\*Artigo recebido em 17 de janeiro de 2022,  
aprovado em 25 de abril de 2022.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Grupo Banco Mundial Estratégia 2020 para a Educação. Washington: O Grupo Banco Mundial, 2011.

BRASIL, *Comunicado nº 4/2017, de 14 de julho de 2017*. Autoriza, com ressalva, a preparação do Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio. Entidade financiadora: Bando Internacional para reconstrução e Desenvolvimento – BIRD pelo equivalente a até US\$ 250.000.000,00. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul, 2017, Seção 3, p. 126. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/153553920/dou-secao-3-17-07-2017-pg-126>>

BRASIL. Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 14 out. 2019.

CEENSI. *Projeto de Lei n.º 6.840, de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013)> Acesso em: 07 out. 2019.

INEP-INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. 1997 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> Acesso em: 03 jan. 2022

JÚNIOR, Gilberto Nogara. “Articulações Entre o Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio. (Lei nº 13.415 de 2017)”. **Rev. Teias** v. 20 n. 56, p 346-361. 2019

KRAWCZYK, Nora. “Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje.” *Cadernos de Pesquisa*, v.41 n.144, 2011

KUNZ, Magali Seidel. PACHECO, Luci Duso. “Determinações históricas do Ensino Médio no Brasil: avanços, retrocessos ou desafios?” *IFSC*, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso. FRIGOTO, Gaudêncio. Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Rev. Educ, Soc.*, Campinas, v.38, n.139, p. 355-372, 2017.

SÁNCHEZ, Fernanda. A reinvenção das cidades na virada do século: agentes, estratégias e escalas de ação política. Curitiba: *Revista Sociologia Política*, 16, p. 31-49, jun. 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/63CscvjkSmfXqPbKtttkDfn/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 3 jan. 2022.

SILVA, Karen Cristina. BOUTIN, Aldimara Catarina. “Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma”. *Revista educação UFSM* n. 43 n. 3 p 521 – 534. 2018.

UNGER, Roberto Mangabeira. *Depois do Colonialismo Mental: repensar e reorganizar o Brasil*. Autonomia Literaria, São Paulo, 2018.

UNGER, Roberto Mangabeira. Depois do Colonialismo Mental: a alternativa brasileira. Conferência no Programa de Pós-Graduação de Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UsK2V8487wM&t=1795s>> Acesso em 03 jan. 2022

UNGER, Roberto Mangabeira. O Rumo do Brasil Agora. Palestra na Associação Comercial da Bahia, 31 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DWz-q16-wZk>> Acesso em 03 jan. 2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já! Ensino Médio: reestruturação da proposta da escola*. São Paulo: Todos Pela Educação. 2018

THE OBSERVATORY OF ECONOMIC COMPLEXITY. Estados Unidos, exportação. 2017. Disponível em: <<https://oec.world/pt/profile/country/usa/#Exporta%C3%A7%C3%A3o>> Acesso: 03 jan. 2022