

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



## **SONHOS EM DISPUTA**

**A Reforma do Ensino Médio, as disputas pela narrativa hegemônica e as  
limitações impostas pela colonialidade do saber**

**Gabriella Rosa Magalhães**

**Orientador: Paulo Chamon**

**2020.1**

**Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio  
Rio de Janeiro**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



## **SONHOS EM DISPUTA**

**A Reforma do Ensino Médio, as disputas pela narrativa hegemônica e as limitações impostas pela colonialidade do saber**

**Gabriella Rosa Magalhães**

**Orientador: Paulo Chamon**

Monografia apresentada ao Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais.

**Rio de Janeiro**

**2020.1**

## Dedicatória

*A minha mãe, meu exemplo de força e persistência,  
que através do seu amor me conta todos os dias que  
eu sou capaz de transformar o mundo.*

*Ao meu pai, poeta e professor, meu exemplo de  
criatividade e amizade, que sempre dividiu  
comigo o amor pela educação e pelas pessoas.*

*Aos dois em conjunto, por terem dedicado tanto ao  
meu processo educacional e por não medirem esforços  
para apoiar meus sonhos.*

*Obrigada por crescerem comigo.*

## Agradecimentos

“Nenhuma meta é isenta de afeto”. Nesses últimos dias me deparei com essa frase e ela ficou ressoando na minha cabeça enquanto eu escrevia as últimas palavras dessa monografia. Fiquei pensando quantos afetos me fizeram chegar aqui hoje, no ponto final de 82 páginas, na conclusão de quatro intensos anos de aprendizado, desafios e crescimento. O trabalho da monografia para mim sempre foi muito mais do que um trabalho de conclusão e talvez por isso eu entenda que sem afeto ele não seria. Escrever sempre foi a forma que eu escolhi para me entender e entender o mundo. Mas escrever sempre foi também um ato de exposição e vulnerabilidade e, por mais profunda e minuciosa que seja sua pesquisa, é impossível se proteger das dúvidas, cobranças e medos que esse processo traz. Por isso, enfrentá-lo sem afeto me tiraria o que é essencial: a coragem de continuar e sem isso para mim não faz sentido. Essas páginas com certeza não dão conta de dizer tudo que sou, acredito e quero construir, mas elas com certeza carregam uma grande parte de mim que se fortificou ao longo desses quatro anos.

Então para começar aos agradecimentos, eu agradeço a mim. Por ter seguido minha intuição quando achei que Relações Internacionais seria um curso que abraçaria meus questionamentos do mundo. Por não ter desistido de nenhum dos desafios que tiveram ao longo do caminho e por ter sempre dado o meu melhor.

Também tenho muito o que agradecer aos meus pais por todo esforço que dedicaram a minha educação. Além do apoio financeiro, o suporte emocional que vocês me ofereceram com todo amor ao longo desses anos me fizeram ter mais segurança do meu caminho e me ajudaram a confiar mais em mim e, por isso, eu sou muito grata.

Desde 2016, a minha vivência com a PUC foi marcada por encontros que eu levarei pra sempre comigo. A experiência que eu tive com o campus foi construída a muitas mãos e a essas pessoas que estiveram ao meu lado o meu muito obrigada por compartilharem tanto comigo e por terem participado ativamente do meu crescimento pessoal.

Lá eu encontrei amigos que são hoje uma família e que tiveram papel essencial na minha graduação dividindo felicidades, dores, muitos sorrisos e algumas lágrimas. Vocês me fizeram perceber que tem muita gente no mundo lutando pelas mesmas coisas que eu e eu agradeço diariamente pela sorte de ter companhia nos meus valores e princípios.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus professores do Instituto de Relações Internacionais que me marcaram profundamente me fazendo ressignificar minha relação com a educação e o conhecimento. Obrigada por contribuírem para ampliação da minha realidade e da minha

consciência social através de tantos diálogos e trocas. Eu sou muito grata por ter encontrado educadores como vocês e muito do que está aqui também é construção de vocês.

Assim como a maioria das pessoas que entra nesse curso, um dos seus grandes motivos lá em 2016 era contribuir para que o mundo fosse um lugar melhor, justo e sustentável para todas as pessoas. Apesar dos muitos obstáculos cruéis que me foram apresentados ao longo da graduação, essa motivação não mudou, na verdade, ela se consolidou e tornou-se propósito. Por mais que o objetivo tenha se confirmado, o como alcançá-lo com certeza sofreu drásticas alterações. Através dos estudos críticos, decoloniais, feministas e antirracistas passei a escutar mais atentamente vozes, que por muito tempo estiveram invisibilizadas pelo meu próprio olhar e assim passei a enxergar outras realidades e entendê-las como produtoras de conhecimentos e estratégias válidas para alcançarmos modos de vida realmente plurais e sustentáveis.

Obrigada a todos que fizeram e continuam ao meu lado fazendo parte desse processo,

Sigo daqui aprendendo a desaprender para reaprender.

Com amor, força e humildade,

Gabi

## **Resumo**

Diante das alterações propostas pela Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio, a pesquisa identifica duas narrativas principais que disputam diretamente, no processo político, os termos da reformulação do Ensino Médio brasileiro. O discurso oficial, representado pelo Estado, grupos empresariais e as principais organizações internacionais é marcado pela preocupação com a Educação por conta do seu potencial em influenciar os índices de desenvolvimento e crescimento econômico. Já a crítica mobilizada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio enxerga as alterações como um aprofundamento das desigualdades educacionais e reivindica o direito da Educação básica comum a todos. Reconhecendo o antagonismo entre essas perspectivas, o trabalho argumenta no entanto que ambas compartilham um aspecto comum ao não questionarem – e assim tomarem parte – a colonialidade do poder e do saber na constituição do problema da Educação formal brasileira. Com o objetivo de contribuir para a construção de um caminho outro que transforme essa Educação universal em muitas educações possíveis, o trabalho utiliza o chão comum desses discursos para apontar o problema da colonialidade. Por fim, a pesquisa traz a partir da reflexão da experiência das ocupações, alguns princípios do pensamento de fronteira que podem oferecer respostas outras para o que sonhamos como educação brasileira.

### **Palavras chave:**

Educação; Ensino Médio; Colonialidade do poder; Pensamento de fronteira

## Sumário

Introdução.....	7
1. A Reforma do Novo Ensino Médio a partir do discurso oficial.....	11
1.1. Introdução.....	11
1.2. O Ensino Médio pelo mundo.....	13
1.2.1. A influência da industrialização na demanda por escolarização no século XX.....	13
1.2.2. A ascensão de atores transnacionais na formulação das políticas educacionais.....	15
1.3. O Ensino Médio no Brasil.....	16
1.3.1. A expansão do capitalismo industrial e as bases da educação média.....	16
1.3.2. Universalização progressiva e o Ensino Médio em foco.....	17
1.3.3. A presença empresarial no campo das políticas educacionais.....	19
1.4. Qual é o problema do Ensino Médio no Brasil? .....	23
1.4.1. Breve histórico legislativo sobre o problema.....	23
1.4.2. Formulação do problema e indicadores relevantes.....	25
1.5. Quais são as soluções possíveis para o Ensino Médio no Brasil?.....	29
1.5.1. Flexibilização do currículo e integração com ensino profissional.....	29
1.5.2. Ampliação da carga horária.....	30
1.6. Desafios da Implementação.....	31
2. A Reforma do Novo Ensino Médio: uma crítica.....	34
2.1. Introdução.....	34
2.2. Um outro olhar do Ensino Médio pelo mundo.....	35
2.2.1. A relação histórica entre educação média e divisão do trabalho.....	35
2.2.2. O neoliberalismo e as políticas educacionais transnacionais.....	36
2.3. O Ensino Médio no Brasil: marcado pela desigualdade.....	38
2.3.1. Breve histórico do problema da dualidade estrutural.....	38
2.3.2. A crescente influência das grandes empresas nos debates educacionais.....	43
2.4. Então qual é mesmo o problema do Ensino Médio no Brasil? .....	44
2.5. Por que as soluções propostas não fazem sentido para o contexto brasileiro.....	48
2.6. O que os movimentos propõem frente aos desafios reconhecidos no Ensino Médio.....	51
3. O Ensino Médio também é um problema de colonialidade.....	55
3.1. Introdução.....	55
3.2. O ponto em que os discursos da reforma se encontram e se limitam.....	56
3.3. Colonialidade do poder e do saber na Educação brasileira.....	59
3.4. As ocupações estudantis como desafio à colonialidade da Educação formal brasileira.....	65
Reflexões Finais.....	71
Bibliografia.....	74

## Introdução

O Ensino Médio é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) de 1996 como a etapa final da Educação Básica e é considerado por muitos como um rito de passagem da adolescência para a “vida adulta”, da escola para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. A diversidade de realidades presentes nas escolas de Ensino Médio pelo país nos obriga a falar em termos de múltiplas *juventudes*, que somadas às suas individualidades, desejos e saberes oferecem diferentes respostas possíveis às frequentes perguntas feitas nessa época da vida: “*mas o que você quer ser?*”, “*quais são os seus sonhos?*”. No entanto, no meio desse caminho, muitos desses jovens não encontram suas respostas seja por conta dos obstáculos presentes no sistema educacional marcado pelas desigualdades sociais, seja por conta da limitação de caminhos possíveis oferecidos a ele. Nesse sentido, todos que de alguma forma interagem e assim constroem a experiência da educação média no Brasil, influenciam as trajetórias das juventudes inseridas no processo da educação formal brasileira. Como disse Paulo Freire, “A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Não surpreende, então, que diferentes grupos disputem no âmbito da educação média visando definir *qual* educação vai mudar as pessoas para que elas transformem o mundo. No Brasil, essa história é marcada intimamente pelos interesses da ordem capitalista global, pela luta de classes e pela colonialidade do poder.

Este trabalho busca apresentar como essa disputa de narrativas se apresenta na atual conjuntura do Ensino Médio brasileiro, marcado pelas recentes mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio. As propostas alteram principalmente a estrutura e organização curricular da etapa, tornando-a mais flexível com a inserção de opções formativas e a quantidade de horas diárias que o aluno deve passar na escola que passa a ser maior. Essas mudanças são pensadas pelos seus formuladores como as soluções mais eficazes para o problemático quadro do Ensino Médio que nos últimos anos tem apresentado preocupantes indicadores de permanência e desempenho.

Em resposta, esta pesquisa se constrói a partir da ideia de que essas soluções são o resultado de uma histórica e específica *forma de pensar o problema* da educação básica no Brasil e conta com as especificidades, interesses e premissas desse pensamento aplicadas à etapa do Ensino Médio. Isso quer dizer que, para cada nova solução proposta, existe não só todo um processo histórico da educação formal no país, como uma interpretação determinada desse processo, que molda e define as medidas adotadas e as justificativas utilizadas



Partindo desse entendimento, a pesquisa identifica duas narrativas principais que disputam diretamente, no processo político, os termos da reformulação do Ensino Médio. Reconhecendo o antagonismo entre essas perspectivas, o presente trabalho argumenta no entanto que ambas compartilham um aspecto comum ao não questionarem – e assim tomarem parte – a colonialidade do poder e do saber na constituição do problema da Educação formal brasileira. O texto busca então expor, através das propostas para o Ensino Médio, as limitações que essas narrativas carregam quando persistem na concepção de uma Educação única com soluções homogêneas para as diversas juventudes do país. A ideia de que os problemas da educação dos jovens podem ser resolvidos principalmente através de alterações no currículo, maior carga horária e ampliação de recursos financeiros conduz o debate educacional para uma direção que deixa de abordar o problema essencial da violência estrutural e simbólica sobre a qual a instituição da Educação formal do Brasil foi construída. A partir do conceito da colonialidade do poder e saber é possível reconhecer que a matriz de poder colonial marcada pela divisão racial do trabalho e do conhecimento ainda se faz presente na formação escolar das juventudes brasileiras.

Com o objetivo de contribuir para a construção de um caminho outro que transforme essa Educação universal em muitas educações possíveis, o trabalho utiliza o chão comum desses discursos para apontar o problema da colonialidade. Dessa forma, também são explorados alguns momentos históricos da Educação brasileira que evidenciam a forte presença e influência da colonialidade e seus princípios e, ao fim, uma leitura decolonial da experiência das ocupações oferece aprendizados potentes para o avanço da interculturalidade e da pedagogia decolonial no Brasil. Contribuindo assim, para a superação da matriz de poder colonial que afeta diretamente o saber e a visão de mundo, de vida e de futuro dos estudantes brasileiros.

Dessa forma, o primeiro capítulo, *A Reforma do Novo Ensino Médio a partir do discurso oficial*, apresenta as principais alterações propostas pela Lei 13.415/2017 situando-a no contexto global de transformação da globalização e do lugar do Brasil no mundo. O texto é escrito, portanto, através da narrativa que “venceu”, pelo menos por enquanto, o debate sobre os rumos do Ensino Médio no Brasil. Esse discurso é marcado pela preocupação com a Educação por conta do seu

potencial em influenciar os índices de desenvolvimento e crescimento econômico. Essa relação faz com que o Estado, os representantes do mercado internacional e nacional direcionem seu foco para a formulação das políticas educacionais em busca da otimização do processo escolar para gerar indivíduos mais preparados e flexíveis para o mercado de trabalho em constante transição. Com o objetivo de gerar um maior entendimento sobre o que constitui o discurso oficial, essa parte foi escrita mobilizando os argumentos dos representantes públicos, das organizações internacionais e dos grupos empresariais que influenciaram a construção do diagnóstico e de um “consenso” sobre as soluções a serem implementadas. Além disso, também foram incluídas referências que estão emparelhadas a essa narrativa e outras que auxiliam na construção da trajetória argumentativa desses atores. Com isso o capítulo explora o processo de formulação do problema, levando em conta a expansão da educação média pelo mundo e sua história no Brasil. A interpretação desses processos pelos formuladores da política é mobilizada então para explicar o que esses veem como os problemas, quais soluções apresentam e quais desafios enxergam pela frente.

Já o segundo capítulo conta com o título, *A Reforma do Novo Ensino Médio: uma crítica* e busca traçar o caminho pela mesma moldura, dessa vez, situando o que se constituiu como a crítica comum, localizando-a em uma perspectiva crítica da relação entre Educação e Trabalho, que enxerga na divisão social do trabalho marcada por suas desigualdades o principal problema da Educação básica como um todo no Brasil. A grande preocupação desse grupo em relação ao Ensino Médio é que a reforma represente um retrocesso aos tempos da Educação dual em que a formação geral básica e a formação profissional eram oferecidas de forma separada. Sua principal reivindicação que vai contra a reforma é, portanto, que o direito da Educação básica comum deve ser garantida a todos como caminho para alcançar a emancipação humana. Essa crítica é representada aqui pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), mobilização que contou com o apoio de diversas organizações relevantes no âmbito educacional e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) que, apesar de muito diversa, ao longo do processo se posicionou contrária a reforma e frequentemente trouxe argumentos alinhados à perspectiva do Movimento Nacional. Dessa forma, apresentam-se materiais e pronunciamentos feitos por ambos desses

grupos e também de acadêmicos para exemplificar o outro lado “mais ouvido” da história e o que ele tem a dizer e propor para os jovens brasileiros.

Por fim, o terceiro capítulo chega para abrir novos caminhos, lembrando pelo seu nome que *O Ensino Médio* também é um problema de colonialidade, no sentido que entende os diagnósticos apresentados pelo discurso oficial e pelos movimentos críticos e vê em sua insistência em um entendimento colonial de Educação como singular, homogênea e teleológica o equívoco que faz suas perspectivas serem tão limitadas. A partir dessa perspectiva, essa parte apresenta o chão comum da colonialidade do saber que o discurso oficial e sua crítica compartilham e como isso acaba por limitar as alternativas de sonhos postas aos jovens. Além disso, o texto tenta trazer uma breve reflexão sobre o que a colonialidade do saber representa para o caso da Educação brasileira e encerra propondo uma leitura do movimento das ocupações que ocorreram pelo Brasil entre os anos de 2015 e 2016, cujo sua segunda onda enfrentou o avanço da Reforma, por uma perspectiva decolonial. Dessa forma, a pesquisa traz uma provocação sobre alguns aspectos centrais do movimento que podem ser lidos como aprendizados para uma outra forma de pensar as várias “educações” presentes no Brasil.

Dessa forma, o texto é estruturado em três capítulos. Os dois primeiros foram estruturados, em grande parte de forma simétrica com as seções abordando os mesmos aspectos centrais, gerando assim, um espelhamento das narrativas que busca expor as similaridades e divergências presentes na leitura do papel da Educação no mundo e na interpretação da atual situação do Ensino Médio brasileiro. Por fim, o terceiro capítulo recupera em seu corpo os principais aspectos comuns que os discursos anteriores mobilizam para revelar suas relações com a colonialidade do poder e saber. Argumenta-se que a colonialidade do poder e saber, entendida como as dinâmicas que dão continuidade à divisão racial do trabalho e do conhecimento introduzidas pelo colonialismo europeu do século XVI são essenciais para entender o problema da Educação formal no Brasil. Assim como os dois primeiros capítulos apresentam suas formulações de alternativas ao final, o terceiro também traz a partir da reflexão da experiência das ocupações, alguns princípios do conceito de interculturalidade e da pedagogia decolonial que podem oferecer respostas outras para o que sonhamos como educação brasileira.

## Capítulo 1: A Reforma do Novo Ensino Médio a partir do discurso oficial

### 1.1. Introdução

A reforma do Ensino Médio, oficializada pela Lei 13.415/2017, nada mais é do que uma resposta a uma pergunta. Para entender as especificidades da resposta é preciso entender primeiramente como e porque a pergunta é formulada. “*Qual o problema do Ensino Médio no Brasil?*” é a pergunta chave desta pesquisa e dos debates nacionais sobre a necessidade de mudanças nesse nível de ensino. Entre ela e as muitas respostas possíveis, além da reforma presente, existe uma infinidade de atores, crenças, diálogos, tradições e interesses que guiam os rumos das resoluções e definem o que realmente será posto em prática.

O primeiro capítulo desta pesquisa conta a história da reforma do Ensino Médio como a resposta para os problemas deste segmento através do discurso oficial representado, principalmente, pelo Estado brasileiro e grupos relevantes da iniciativa privada nacional. A pesquisa se propõe aqui a apresentar as principais mudanças, as justificativas e referências externas utilizadas para avançá-las, os atores mais influentes envolvidos no processo e a tendência histórica de transformações da educação secundária não só no Brasil como no mundo. Esses aspectos ajudam a esclarecer não só o processo legislativo das alterações, mas também como o problema foi historicamente construído por determinadas vozes e se reproduz ao longo do tempo por grupos capazes de influenciar as políticas educacionais no país. Dessa forma, seus principais apoiadores mobilizam justificativas e formulam soluções de acordo com uma lógica histórica de pensar a educação no Brasil, que também se espelha nas tradições educacionais globais, protagonizadas pela Europa e Estados Unidos. Essa lógica dá ênfase ao papel da Educação como ferramenta para acelerar a modernização nacional e o desenvolvimento econômico do país. O objetivo é que ao fim deste capítulo o/a leitor/a seja capaz de identificar os principais pontos de origem do debate da reformulação no âmbito doméstico e internacional, os motivos e conhecimentos mobilizados para justificar as mudanças, os interesses dos atores envolvidos e como isso molda uma perspectiva que hoje define o que é o verdadeiro problema do Ensino Médio brasileiro e o que fazer sobre ele.

Como ponto de partida da discussão que será traçada aqui, se faz necessário definir o que é entendido como “Ensino Médio” ou “educação secundária” de acordo com essa narrativa ao longo do texto. A Classificação Internacional Normalizada da Educação – CINE

(International Standard Classification of Education – Isced) é um documento desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com o propósito de estabelecer um marco de referência padrão para organização dos programas educacionais e suas referentes qualificações por níveis e áreas (UNESCO, 2012). Dessa forma, uma classificação única passa a ser utilizada na compilação e análise de estatísticas, tornando possível a comparabilidade das estruturas de níveis educacionais e dos conteúdos curriculares pelo mundo (UNESCO, 2012). DE acordo com a CINE 2011, o ensino secundário alto tem como principais características a preparação para os ciclos superiores ou a capacitação de habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho (ou ambos). Geralmente os alunos ingressam neste nível aos 14/15 anos e o completam por volta dos 17/18 anos. Os principais critérios que o diferencia dos outros níveis são os seguintes: ele é a etapa final do ensino secundário, seja ele dedicado aos programas de formação geral ou vocacional e para ingressar nele, é imprescindível ter concluído o ensino secundário baixo (CINE 2) ou saber lidar com os conteúdos abordados nesse nível. Este capítulo utiliza, portanto, a classificação do ensino secundário alto, definida pela CINE, como base para abordar a reformulação que ocorre hoje no Brasil nos anos finais do ensino secundário, mais conhecido por aqui como Ensino Médio.

Antes de avançar para a contextualização histórica, é importante ter em mente desde o princípio deste capítulo quais são as principais mudanças trazidas pelas Lei 13.415/2017. Em resumo, elas podem ser categorizadas em dois eixos principais: a ampliação da carga horária e a flexibilização do currículo. Inspirada por modelos curriculares e as boas práticas internacionais e nacionais no campo das políticas educacionais, a proposta prevê que, além de passarem mais tempo nas escolas, os estudantes agora terão mais liberdade para escolherem o que querem estudar através de trajetórias eletivas, denominadas como *itinerários formativos* - e que incluem também a possibilidade da educação profissional. Segundo os articuladores, a intenção com essas mudanças é incentivar a interdisciplinaridade e a educação integral para que os estudantes se sintam mais motivados para aprender, permanecer na escola e concluírem essa etapa de ensino, capacitados para seguirem suas aspirações e seus planos de vida (BRASIL, 2018c, p. 461). Existe, portanto, a expectativa de que o Brasil, com seu modelo rígido e pouco atrativo, “deixe de ser uma exceção” no cenário educacional mundial de nível médio e alcance com a Reforma as tendências globais por uma educação básica de mais qualidade (BRASIL, 2013, p. 90).

Para contribuir com uma melhor visualização, as imagens a seguir apresentam um organograma com algumas das muitas possibilidades de organização curricular (fig.1) e de carga horária (fig.2) que agora estão disponíveis às escolas.

Figura 1:

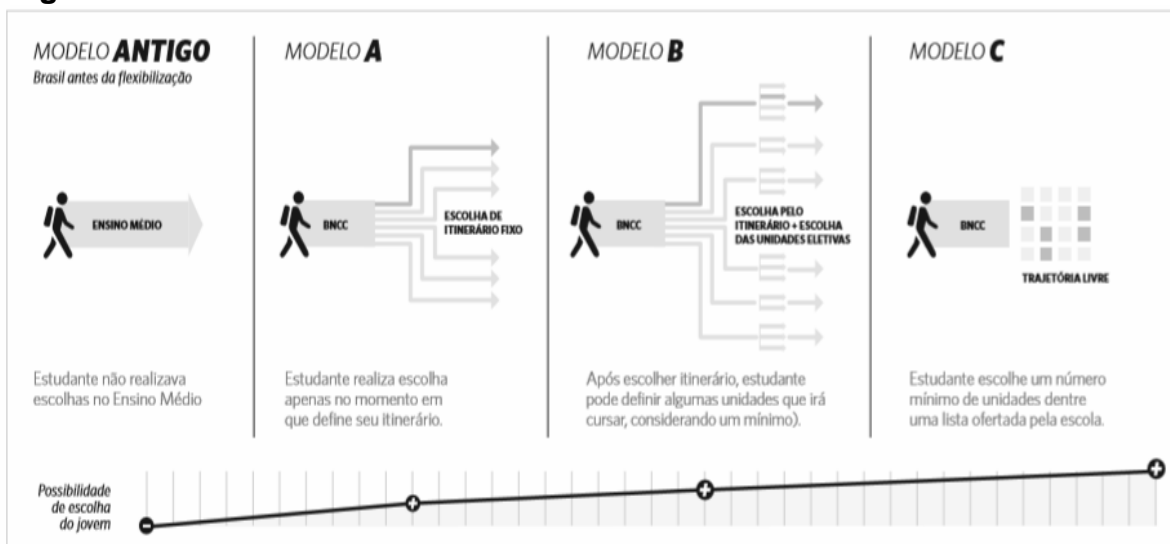
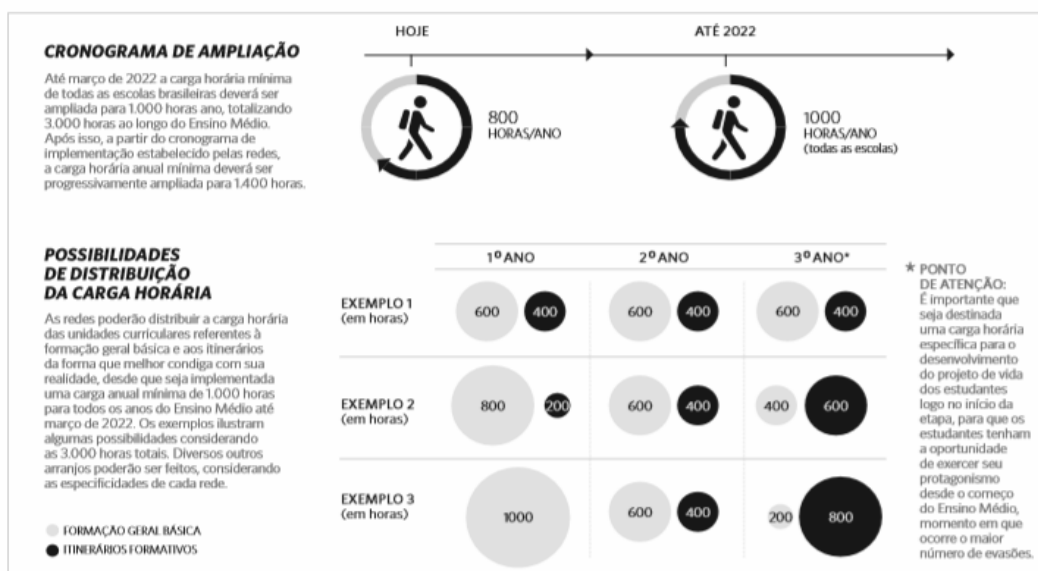


Figura 2:



## 1.2. O Ensino Médio pelo mundo

### 1.2.1. A influência da industrialização na demanda por escolarização no século XX

Durante grande parte da história do Ocidente, a escola e o saber proferido por ela foram um privilégio destinado a poucos e controlado por grupos privados, frequentemente,

religiosos (IOSCHPE, 2016, p. 49). Com a ascensão da Revolução Industrial, uma ampla reforma eleitoral e o aumento da população urbana gerado pela busca por mão de obra, a demanda para formulação de um sistema educacional compulsório ganhou força primeiro na Inglaterra e se espalhou para o resto do mundo (IOSCHPE, 2016, p. 50). A massificação do ensino decorreu, portanto, não só da ampliação da voz política da população através do voto, mas também de seu encontro com os interesses da classe empresarial, a qual interessava contar com uma força trabalhadora com conhecimentos básicos de leitura e aritmética (IOSCHPE, 2016, p. 50). No que se refere à educação secundária, durante o século XIX até o começo do século XX, ela estava centralizada em instituições extremamente seletivas destinadas a uma pequena parte da população: as elites e, em número bem reduzido, os gerentes médios da indústria (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p.26). O primeiro era o único grupo preparado através da modalidade humanista-científica para mais tarde ingressar nas universidades e o segundo era instruído para ingressar no mundo do trabalho através da modalidade técnico-profissional (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p.26). Desde então, a educação secundária de certa forma já desempenhava um objetivo duplo: o de selecionar os que ingressariam na universidade e formar aqueles que iriam entrar no mundo do trabalho como lideranças intermediárias (CAILLODS; HUTCHINSON, 2002, p.26).

Um dos principais momentos da expansão do ensino secundário no mundo ocorre, portanto, com o fim da II Guerra Mundial, em que é possível observar um aumento considerável dos anos de escolarização pelo mundo (TEDESCO, 2012; TENTI FANFANI, 2009). Dessa forma, ao longo do século XX, pelo mundo todo, o ensino secundário, ou o Ensino Médio sofreu diversas transformações em suas estruturas, abrangência e papel social que se conectam não só com seus processos nacionais, mas também às mudanças sociais mais abrangentes, como no mundo do trabalho, o desenvolvimento tecnológico e, mais recentemente, a globalização (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 15). Com isso, a escola secundária passou também a concentrar seus esforços para deixar de ser, como era historicamente, uma instituição elitista com objetivos específicos para passar a ser um nível educacional com potencial crescente de universalização, capaz de

garantir a toda a população os conhecimentos necessários para enfrentar a transição para a vida adulta, seja pela continuação dos estudos de nível superior, seja pelo ingresso no mercado de trabalho, seja pela vida em comunidade (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 15).

Uma pesquisa realizada em 111 países afirma que em todo o mundo, de 1950 a 2010, a média de anos de escolaridade da população entre 15 a 64 anos aumentou de 3,2 para 8,4 anos (LEE; LEE, 2016). Na década de 50, 47% da população mundial dessa faixa etária não

havia conseguido nem concluir o ensino primário e em 2010 a maioria da população alcançou, no mínimo, o nível secundário e a população não escolarizada reduziu a quase 13% (LEE; LEE, 2016). Esses dados são relevantes, pois demonstram a existência de uma tendência global de expansão das matrículas do ensino médio ao longo do último século. No entanto, esse crescimento não foi igual para todos os países: regiões como a América Latina registram hoje a taxa de escolarização de 79,2% no nível secundário, enquanto os países classificados como “economias mais avançadas” registram uma taxa de aproximadamente 90% (LEE; LEE, 2016). De qualquer forma, ao longo do século XX, o desafio de universalização do acesso e da conclusão do ensino médio coloca-se e permanece presente não só nos países com índices menores de desenvolvimento, mas também nas economias mais avançadas e no interior dessas com a população mais desfavorecida (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 18). Por conta disso, programas com foco em solucionar questões de vulnerabilidade e desigualdade escolar continuaram a serem desenvolvidos por todo o mundo, como por exemplo, uma das principais reformas implementadas a partir dos anos 60 foi a ampliação da obrigatoriedade do nível de ensino na maioria dos países, junto com uma extensão da escolaridade geral.

### **1.2.2. A ascensão de atores transnacionais na formulação das políticas educacionais**

No entanto, a expansão de matrículas e o crescente número de reformas e programas focados na universalização do acesso ao ensino médio pelo mundo não são apenas resultados da preocupação doméstica de cada país, mas também do número ascendente de investimentos por parte das principais organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, na área, no que pode ser classificado como um processo transnacional de formulação das políticas educacionais acelerado pelos movimentos da globalização (MOUTSIOUS, 2009). Se faz possível analisar a ascensão desses novos atores como parte do avanço dos estudos de capital humano que evidenciaram as fortes relações entre o processo educacional e a produtividade econômica. Os estudos do capital humano, introduzidos a partir da década de 60 por economistas da Universidade de Chicago, avançaram a noção de que a qualidade dos indivíduos agia como elemento decisivo na riqueza das nações e, portanto, o processo educacional representaria um papel essencial na determinação desse valor (IOSCHPE, 2016, p. 51). Os estudos desenvolvidos a partir dessa hipótese comprovaram uma forte correlação entre o salário de uma pessoa e seu nível educacional e, conseqüentemente, ofereceram legitimidade ao argumento da educação como um investimento nacional e global. Tendo em



vista que os principais objetivos definidos pelo Banco Mundial e pela OCDE, por exemplo, são contribuir para o desenvolvimento econômico dos países e uma economia mundial mais competitiva é possível entender porque essa concepção específica da educação ganhou espaço nos seus programas de investimento, principalmente a partir dos anos 90 (MOUTSIOS, 2009, p. 467). O Ensino Médio, como parte da educação básica compulsória da maior parte dos países membros dessas organizações, passa, portanto, a receber grande atenção dos formuladores de políticas e pesquisas internacionais, sendo disseminado por essas organizações para os países beneficiários como um elemento essencial nos esforços para elevar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, gerar uma economia mundial cada vez mais competitiva e globalizada.

### **1.3. O Ensino Médio no Brasil**

#### **1.3.1. A expansão do capitalismo industrial e as bases da educação média**

Inserido nessa dinâmica global, o Brasil também passa por um processo semelhante no que diz respeito à expansão do número de matrículas. Assim como no resto do mundo, antes do século XX a educação secundária no Brasil esteve dedicada exclusivamente para formação da elite brasileira, considerada como o grupo condutor dos rumos do país. Para cumprir com esse objetivo, esta pequena parcela da sociedade brasileira recebia um ensino humanístico guiado pelos princípios e valores europeus.

A expansão do capitalismo industrial, intensificada a partir da década de 1930, também influenciou fortemente a expansão do ensino no Brasil. A partir do contexto da Revolução de 30 e o declínio da economia baseada nas exportações agrícolas de café, houve um crescimento da demanda social por Educação que constituiu uma pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino para as massas (ROMANELLI, 1986, p.59). Ao buscar pelo histórico da Educação brasileira no site do Ministério da Educação (MEC), a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, se estabelece como primeiro marco de um esforço estatal para lidar com assuntos relativos ao ensino da população (BRASIL, 2020). O primeiro ministro da Educação foi Francisco Campos e logo em 1931 estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro através da “Reforma Francisco Campos”, consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (DALLABRIDA, 2009, p. 185; BRASIL, 1932). As medidas implementadas pela reforma são consideradas como um primeiro passo da formalização do Ensino Médio no Brasil. Com a “Reforma Francisco Campos”, o cenário de uma educação ainda “amadora”

se transformou drasticamente, o número de anos do curso secundário foi ampliado, houve uma divisão em dois ciclos e a seriação do currículo, a frequência tornou-se obrigatória e um detalhado sistema de avaliação dos estudantes, assim como um sistema de inspeção federal, foram implementados (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

No entanto, por mais que a Reforma Francisco Campos tenha sido um grande marco de inauguração da organização formal do Ensino Médio preparatório para o ensino superior, ao longo do século XX, este nível de ensino foi marcado por uma série de outras reformas focadas no ensino secundário que estabeleceram um “dualismo estrutural”, uma separação entre as instituições de ensino acadêmico que preparavam para as universidades e aquelas dedicadas ao ensino técnico para o trabalho, como as As Leis Orgânicas Do Ensino de Gustavo Capanema, de 1942 e as reformas da Ditadura Militar. O que fez com que, por grande parte desse período, o Ensino Médio Nacional estivesse diluído entre as duas modalidades e não contasse com uma real identidade de currículo e propósito. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 avança na definição do que a Educação Nacional deveria ser a partir do momento de redemocratização do país:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

### **1.3.2. Universalização progressiva e o Ensino Médio em foco**

Mais tarde em 1996, a Emenda Constitucional nº 14/1996 foi responsável por adicionar ao texto do documento a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1996a). Segundo um documento publicado em 2008 pelo Ministério da Educação, como resultado de um Grupo de Trabalho interministerial sobre a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei 9394/1996), ofereceu ao nível de ensino uma identidade própria, ao configurá-lo como a etapa final da educação básica e assegurar a possibilidade de integração com o ensino profissionalizante, ao definir no artigo 36 que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996b; BRASIL, 2008, p. 3). O documento afirma, portanto, que esse movimento deve ser visto como uma integração das duas modalidades e não mais como uma continuação e consolidação do dualismo estrutural que antes marcava a educação brasileira (BRASIL, 2008, p. 3).

Um ano depois da publicação do documento interministerial, a Emenda Constitucional nº59 de 2009 complementou o Art. 208 da Constituição Federal da seguinte forma:

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

**I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

**II** - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (BRASIL, 1988).

Isso significa que, até esse momento, os governos se comprometiam a oferecer uma educação básica de qualidade para todos só até o fim do Ensino Fundamental, o que fez com que os investimentos públicos para o ensino médio ficassem, por muito tempo, à margem das prioridades.

A publicação “Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros” publicada pela Fundação Victor Civita e apoiada pelo Instituto Unibanco afirma que a década de 1990 foi decisiva para a Educação brasileira, ao praticamente universalizar o Ensino Fundamental e expandir significativamente o acesso ao Ensino Médio, ao mesmo tempo que ocorria a elaboração e divulgação de inúmeras diretrizes e normatizações nacionais que tinham como meta orientar a política educacional no país (TARTUCE et al., 2015, p.74) No entanto, os importantes avanços e conquistas alcançados até então não eram suficientes para solucionar o quadro de elevada desigualdade educacional e a situação de precarização da aprendizagem e permanência dos estudantes. Em 2013, a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio era de 59,5%, o que significa que menos de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio no país (TARTUCE et al., 2015, p.74).

Desde então, é possível identificar um maior foco, tanto do governo federal como dos atores influentes na formulação das políticas educacionais, sobre o Ensino Médio que passa a receber inúmeras propostas através de leis, decretos, resoluções e programas (TARTUCE et al., 2015, p.74). Alguns desses serão abordados com mais detalhes ao longo do texto na seção 4. Nesse sentido, a universalização progressiva do ensino médio gratuito, juntamente à tentativa de estabelecer um padrão de qualidade de ensino que garanta a permanência e conclusão dos alunos tornou-se um grande desafio para os governos brasileiros. A Reforma do Ensino Médio faz parte dessa contínua busca por soluções para as dificuldades que surgem desse contexto.

### **1.3.3. A presença empresarial no campo das políticas educacionais**

Na verdade, é possível observar que o desafio da Educação básica universal e de qualidade foi assumida como um desafio não só pelo governo brasileiro, mas também por outros atores que foram catalisadores essenciais no campo da formulação das políticas educacionais. A partir disso, é possível acompanhar a significativa expansão da influência das organizações não-governamentais, muitas dessas apoiadas pela iniciativa privada, e articulações intersetoriais nas discussões dos rumos da educação brasileira. Alguns acontecimentos podem ser interpretados como aceleradores dessa “nova lógica de governabilidade”. Durante as gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), o executivo nacional e as organizações internacionais operaram um movimento de incentivo ao empresariado para se envolverem mais na responsabilidade pelo bem-estar e, especialmente, pela educação das pessoas através do conceito da responsabilidade social (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6). Nesse sentido, é a partir da ideia de que a responsabilidade pela Educação deve ser assumida por todos os segmentos da sociedade, e não ficar apenas a cargo do Estado, que grupos de empresários passaram a se mobilizar para pressionar os governos, pesquisar e propor diretrizes políticas e estabelecer parcerias para execução destas com objetivo de tornar a educação pública mais eficiente e melhorar sua qualidade (MARTINS, 2013). Preocupados com os baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais como o PISA, esses grupos compartilham da visão das principais organizações internacionais, de que a Educação de qualidade está diretamente relacionada à competitividade e ao crescimento econômico e social sustentável do país e que, esses indicadores são um sinal da urgência da Agenda no Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Nesse contexto, surge em 2006, a organização “Todos pela Educação” que veio a se tornar uma das grandes referências na formulação das soluções educacionais no Brasil. O TPE teve como seu antecedente o Instituto Faça Parte que desde 2001 trabalhava com a promoção do voluntariado educativo no interior da rede pública de ensino (MARTINS, 2013, p. 46). Desde então, a organização que viria a dar origem ao grupo já tinha como integrantes grandes empresas e fundações promotoras da responsabilidade social empresarial, assim como parcerias com órgãos governamentais, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e organismos internacionais (MARTINS, 2013). Segundo uma diretora executiva do TPE, em entrevista para a tese de mestrado de Erika Martins, a rede de relações e parceiros do Instituto Faça Parte ofereceu desde o início da organização o contato e

parcerias entre os principais *players* da educação tanto no âmbito nacional como internacional (MARTINS, 2013, p. 47). Isso explica porque, até hoje, estão entre seus principais membros e patrocinadores grupos expressivos da classe empresarial brasileira, como Grupo Gerda; Fundação Bradesco; Itaú Social e Itaú BBA; Fundação Lemann; Fundação Vale; Instituto Unibanco; Fundação Roberto Marinho e Grupo Suzano (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Além do apoio das maiores empresas do país, a organização ainda conta com importantes parcerias com representantes do poder público nas diferentes esferas - municipal, estadual e federal -, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Para Priscila Cruz, então coordenadora do Faça Parte e atual presidente executiva do TPE, a organização surgiu “da necessidade de articulação entre os atores” para avançar as mudanças que o país precisa no campo educacional (SIMIELLI, 2008, p. 145). O site da organização define sua identidade e propósito da seguinte forma:

O Todos Pela Educação é uma **organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos**. [...] *Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País*. Focamos em contribuir para melhorar a **Educação Básica no Brasil**. Para tanto, além de **avaliar criticamente** as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a **mobilização de atores-chave** do cenário nacional pela Educação, **monitoramos** continuamente os indicadores e as políticas educacionais e **produzimos conhecimento** que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, grifos do autor)

Nas palavras de Milú Villela, integrante do Comitê Executivo da instituição desde a fundação, sua atuação se orienta pelos pressupostos de independência através do ensino público de qualidade e da corresponsabilidade pela educação. O primeiro está relacionado à ideia de que um país só pode ser considerado independente se suas crianças e jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século XXI. Já o segundo se apoia na noção de que o ensino só vai melhorar quando pais, educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificando sua qualidade e cobrando frequentemente uma oferta melhor nas escolas de suas comunidades (VILLELA, 2006).

A seção “Como Atuamos” disponível no site da organização apresenta sua atuação em quatro diferentes frentes: “1. Colocamos a Educação em pauta; 2. Produzimos conhecimento técnico; 3. Articulamos com o poder público e diversas instituições do setor; e 4. Fazemos monitoramento público”. Nesse sentido, ela busca criar um senso de urgência para melhoria da Educação Básica através de suas comunicações digitais, do relacionamento

com a imprensa e da promoção e participação em eventos relevantes. Além disso, entende-se pela produção de conhecimento técnico a elaboração de diagnósticos com base em dados oficiais, estudos e pesquisas, junto a especialistas e profissionais da Educação, para propor o aprimoramento das políticas públicas já existentes, assim como novas medidas possíveis. Já a articulação com o poder público e outras instituições ocorre através do compartilhamento desse conhecimento produzido para os poderes Executivos e Legislativos, de forma suprapartidária e do diálogo com atores capazes de apoiar a formulação e implementação destas políticas públicas. Por último, opera-se um contínuo monitoramento de resultados e processos de implementação que realimentam o debate da Educação Básica de forma a consolidá-lo na agenda da sociedade e do poder público. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Como comprovação de seu peso político no avanço de conquistas do campo educacional nos últimos anos, em setembro de 2016, o movimento teve seus 10 anos de criação comemorados em uma homenagem na Câmara dos Deputados (SOUZA, 2016). Arnaldo Faria De Sá (PTB-SP), um dos parlamentares a propor a solenidade, destacou a importância da contribuição do Todos pela Educação na implementação do PNE por meio da criação do Observatório do PNE, uma plataforma online que oferece uma visualização simples de estudos e análises sobre o andamento do plano (SOUZA, 2016). Alex Canziani (PTB-PR) complementou a homenagem dando ênfase ao importante papel das organizações da sociedade civil, como o TPE, na garantia do direito à Educação e da parceria entre estes e o poder público, que possui os “meios, vontade política e perseverança” para implementar as políticas educacionais (SOUZA, 2016). Segundo o então presidente da Câmara, Rodrigo Maia movimentos como o TPE são fundamentais para que o Estado cumpra com mais eficiência o seu papel (SOUZA, 2016).

No contexto mais recente, a implementação do novo ensino médio e a execução da Base Nacional Comum Curricular ganharam destaque nas prioridades do Todos pela Educação. Em setembro de 2018, foi lançado um documento denominado EDUCAÇÃO JÁ! que apresenta 7 recomendações de políticas públicas baseadas em indicadores e presentes no Plano Nacional de Educação, entre elas destacam-se a 3ª Efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas redes de ensino e a 7ª Nova proposta de escola de ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). A sétima recomendação afirma o seguinte:

À luz das definições trazidas pela lei do Novo Ensino Médio, reestruturar a oferta da etapa no Brasil, buscando tornar as escolas mais atrativas para os jovens e avançar nos índices de aprendizagem dos alunos.

- a. Implementar as mudanças estabelecidas para o Ensino Médio em todas as escolas contemplando a extensão da carga horária e um currículo mais diversificado que estimule a interdisciplinaridade.
- b. Expandir e aprimorar as escolas de Ensino Médio em tempo integral, viabilizando uma escola mais atrativa aos jovens e com melhores resultados de aprendizagem dos alunos.
- c. Expandir e aprimorar a oferta da formação técnica e profissional no Ensino Médio, de maneira mais articulada com o mercado de trabalho.
- d. Adaptar políticas nacionais de natureza pedagógica ao Novo Ensino Médio, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 25)

Além do apoio ao movimento da Todos pela Educação, alguns de seus financiadores se destacaram no debate do Novo Ensino Médio por atuarem simultaneamente em suas próprias frentes. O Itaú BBA, maior banco corporativo e de investimento da América Latina e parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo, talvez seja a instituição que se mostrou mais ativa no apoio à nova proposta do ensino médio, desde a formulação até o momento atual de implementação. O prefácio de Fernão Bracher, ex-presidente do Itaú BBA, publicado na pesquisa da CIPPEC explica os investimentos expressivos do banco nesse setor:

Por acreditar que a Educação é uma questão estratégica fundamental para o desenvolvimento da nação, há quase uma década, em parceria com entidades civis e o poder público, o Itaú BBA participa de ações que visam melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, com foco em políticas públicas. Há quatro anos, elegemos como prioridade de atuação o apoio ao debate em torno da formulação de um novo modelo, mais flexível, que articule a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante e a qualificação profissional. (BRACHER, 2018)

Dessa forma, desde 2016, esse se tornou o foco prioritário entre suas iniciativas educacionais, o que fez o banco estudar mais sobre o assunto e encomendar pesquisas - como a da CIPPEC citada acima - para entender melhor o tema e buscar referências bem sucedidas pelo mundo (BRACHER, 2018). Com o tempo, foi conquistando também parcerias importantes que o conferiram maior peso político, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). No momento, se mostra como um ator fundamental de apoio à implementação efetiva das mudanças pelo país.

Em conclusão, falar sobre a influência da iniciativa privada e suas organizações no campo das políticas educacionais se mostra imprescindível para compreensão do cenário atual da Reforma do Ensino Médio. Além disso, como a próxima seção se dedica a analisar com maior profundidade, a presença desses atores ajuda a moldar a formulação do problema do Ensino Médio nos termos avançados pelo governo federal.

#### **1.4. Qual é o problema do Ensino Médio no Brasil?**

Como foi possível observar na seção que contextualizou o cenário da educação média no Brasil, sua ascensão como pauta prioritária na agenda política parte de diversas fontes. A problematização da etapa surge como resultado de um conjunto de movimentos nacionais e globais que estabelecem os indicadores que afirmam o que ela não é, assim como os parâmetros de como ela deveria ser. Sendo assim, se faz essencial para análise do discurso oficial por trás da Reforma entender como o problema do Ensino Médio no Brasil é construído. O que mostra aos formuladores que o currículo atual é obsoleto e que os jovens estão desinteressados? Quais indicadores estão sendo observados para afirmar a má qualidade do ensino? Quais narrativas nacionais e internacionais sobre o papel da Educação prevalecem no processo de diagnóstico da educação média?

##### **1.4.1. Breve histórico legislativo sobre o problema**

A discussão sobre a necessidade de reformulação do Ensino Médio e, conseqüentemente, sua problematização não são tão recentes assim. Nem muito menos são produtos exclusivos do governo Temer. Já em 2012, uma Comissão Especial (CEENSI) foi criada na Câmara dos Deputados com o objetivo de promover estudos e proposições para uma possível Reforma (MARTINS, 2017, p. 59). Durante sua existência aconteceram diversas audiências públicas em que foram ouvidos inúmeros atores públicos, especialistas em Educação e organizações da sociedade civil, relevantes para o processo decisório (MARTINS, 2017, p. 59). Esses momentos de discussão e debate promovidos pela Comissão Especial foram fundamentais tanto para iniciar o processo de problematização da questão, como para a formulação das soluções possíveis. Em 2014, a comissão concluiu suas atividades com a aprovação de um Projeto de Lei que estava pronto para ir para votação no congresso e que, apesar de não ter avançado naquele momento, teve suas principais ideias incorporadas na versão final da Lei 13.415 em 2017 (MARTINS, 2017, p. 60).

Simultaneamente ao início das discussões, surge também o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 que visava a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União, estados e municípios na formulação e implementação de políticas dedicadas a elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro e avançar propostas inovadoras para as escolas públicas (BRASIL, 2013). Dois programas relevantes formulados pelo Pacto foram o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que beneficiou 29,2% das escolas públicas estaduais de ensino médio do país com repasses para o desenvolvimento de propostas



curriculares inovadoras e o Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, concluído por 170 mil docentes que participaram do curso oferecido com foco nas diretrizes curriculares nacionais e ferramentas teóricas para melhora da prática pedagógica (MARTINS, 2017, p. 57). Os esforços avançados pelo Pacto Nacional já anunciavam, portanto, a tentativa do governo federal de lidar de forma mais prática com os problemas da baixa qualidade de ensino e do despreparo dos professores.

Também em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que ficou responsável por planejar e articular os esforços nacionais de forma colaborativa para que os entes federativos trabalhem juntos e alinhados sob a ótica da universalização e também da redução das desigualdades para que um maior equilíbrio das oportunidades educacionais possa ser alcançado nos próximos dez anos (BRASIL, 2014). As vinte metas do PNE definiram as prioridades e os patamares objetivos que devem ser atingidos pela educação brasileira até o ano de 2024 e incluiu entre elas a questão do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 12). A meta número 7 do plano, por exemplo conta com o seguinte texto: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” e estabelece médias nacionais a serem alcançadas pelos diferentes ciclos a cada ano no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2014). Já a meta que se refere diretamente ao Ensino Médio no PNE é a meta número 3, que se compromete a “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%”. Mesmo que ela seja formulada apenas em termos quantitativos, a meta também apresenta estratégias de implementação do objetivo que apresentam mais detalhadamente sua dimensão qualitativa (MARTINS, 2017, p. 51). A primeira estratégia 3.1, por exemplo, consiste em:

3.1) **institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (MARTINS, 2017, p. 56) (grifos meus)

Já a estratégia 3.2 expôs a necessidade urgente por uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do Ensino Médio que deveria ser apresentada pelo Ministério da Educação, enquanto a estratégia 3.3 demandava que todos os níveis federativos estivessem articulados para implementar os direitos e objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento que configurariam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (MARTINS, 2017, p.71).

Nesse sentido, vale notar aqui também a importância do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular que acontecia simultaneamente e que teve a parte do Ensino Médio publicada em 2018. O documento é essencial para a implementação da reforma, pois nele acontecem definições fundamentais que serão utilizadas para justificar a nova estrutura curricular do Ensino Médio e o conteúdo mínimo; as competências e habilidades que serão desenvolvidas nas salas de aula de todo o país (BRASIL, 2018c). O conceito de educação integral com o qual a BNCC se compromete vai além da fragmentação tradicional das disciplinas e não está diretamente relacionado à duração da jornada escolar. A educação integral significa a construção intencional de um processo educacional interdisciplinar com significado que promova aprendizagens que façam sentido com o contexto em que os alunos estão inseridos e que estejam sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018c, p. 14). Por fim, a Base Nacional Comum do Ensino Médio determinou que a estrutura curricular da etapa seria dividida entre as competências e habilidades das quatro áreas e os itinerários formativos.

Apesar da extensa sequência de discussão do assunto no âmbito legislativo desde 2012, o Poder Executivo, sob a liderança de Michel Temer, optou por incorporar as principais ideias já acordadas e avançar a pauta através da Medida Provisória nº 746/2016, que depois viria a ser alterada e se tornaria a Lei 13.415/2017 (MARTINS, 2017, p. 60). A decisão tomada teve como base a tentativa de assegurar uma tramitação e aprovação mais rápida da decisão devido à urgência do assunto para o país (MARTINS, 2017, p. 60).

#### **1.4.2. Formulação do problema e indicadores relevantes**

Como pode ser concluído através desse breve histórico legislativo que formulou e colocou a questão do Ensino Médio como uma prioridade nacional, a Reforma não surge de forma isolada, ela é, na verdade, resultado de um conjunto de legislações e discussões que foram se somando e complementando ao longo da última década. Dessa forma, ela se constitui por marcos legais formulados em diferentes governos e influenciados por políticos, acadêmicos, consultores, movimentos sociais e, claro, pela população brasileira. De acordo com uma pesquisa do IBOPE de 2016, a população também compartilhava a demanda por uma reformulação: 72% dos brasileiros são a favor de mudanças no ensino médio; 85% são a favor da ampliação do número de escolas com tempo integral; e 70% são a favor de que os

estudantes escolham as matérias em que irão se aprofundar e possam optar pela formação técnica no ensino médio (PORTAL NOVO ENSINO MÉDIO, 2019).

No documento oficial da Base Nacional Comum Curricular, o Ministério da Educação afirma que existe uma tendência de estagnação no âmbito do atendimento aos estudantes advindos do Ensino Fundamental e, historicamente, define a etapa final como um “gargalo” na garantia do direito à educação (BRASIL, 2018c, p. 461). Após uma intensa onda de expansão do acesso às matrículas do Ensino Fundamental, existe agora uma preocupação especial do governo brasileiro com o Ensino Médio por este se configurar como a etapa final da educação básica que deve preparar o estudante com o conhecimento e ferramentas necessárias para permitir-lhe ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior, além de prepará-lo para a vida em sociedade. A recente expansão do acesso ao ensino superior no país, acelerado pelos investimentos dos últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) na área e pelas políticas afirmativas de cotas também geram constantes questionamentos sobre a qualidade de ensino necessárias para preparar os estudantes para o nível de estudo das universidades.

Existe outra questão, já abordada anteriormente na primeira seção deste capítulo e que influencia diretamente a formulação de novas políticas educacionais que é a crescente tendência global de incentivo à educação média por conta da crença em seu potencial transformador no desenvolvimento econômico dos países. Ademais, a aceleração das atividades econômicas no âmbito global e, com isso, a maior concorrência entre os países, tornam a educação e capacitação da mão de obra essenciais para o posicionamento das economias nacionais no mercado internacional. Nesse contexto, somado às influências de organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, países ditos em desenvolvimento como o Brasil se vêem estimulados, inclusive através de investimentos, a formularem soluções que preparem melhor os estudantes com as habilidades exigidas neste mercado em constante transição e que acarretem na melhoria dos indicadores das avaliações internacionais.

Nesse contexto, a necessidade por uma reformulação do ensino médio como pauta urgente ganha força não só no âmbito governamental, como também entre a classe empresarial do país, que através de organizações como a TPE, participou ativamente dos seminários e debates promovidos ao longo dos últimos. O discurso que passa a ser avançado como consenso através de pronunciamentos, documentos oficiais, pesquisas e das grandes mídias identifica os problemas latentes do Ensino Médio em duas frentes principais.

O primeiro problema a ser mobilizado no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio como justificativa para a reformulação está relacionado à incapacidade do atual modelo do ensino médio de responder de forma satisfatória às transformações econômicas, sociais e tecnológicas dos tempos atuais (BRASIL, 2018a, p. 6). O deputado Antonio Bulhões (PRB-SP), em pronunciamento na câmara dos deputados no final de 2016 em defesa das medidas, sintetizou o que passou a ser reproduzido pelos defensores da Reforma como o diagnóstico do Ensino Médio atual:

Currículo inchado, excesso de disciplinas, carga horária incompatível para desenvolver tantos conteúdos, não permitindo que o aluno tenha ou uma formação técnica aprofundada ou uma preparação adequada para o vestibular, professores despreparados para os desafios de ensinar a uma geração que domina as tecnologias da comunicação e da informação, descompasso entre o que é ensinado na escola e o mundo real dos jovens - este é o retrato do nosso atual ensino médio. (BULHÕES, 2016)

Ou seja, é possível identificar nesse discurso que diversas causas que serão abordadas na Reforma são apontadas para a questão da desconexão da escola média brasileira, como o currículo generalista e a carga horária inadequada. Uma pesquisa financiada pelo Itaú BBA, grande apoiador do governo federal no debate pela reforma, reafirma esse problema como uma das motivações para mudanças curriculares ao definir que o principal desafio da educação secundária nas últimas décadas tem sido conciliar sua atualização frente às intensas mudanças sociais que surgem com a globalização e com as novas lógicas de trabalho com as aspirações e necessidades dos jovens na atualidade (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 18). Essa narrativa ganha espaço principalmente entre a classe empresarial que enxergam na Escola o dever de preparar os alunos para que sejam capazes de desenvolver as “habilidades exigidas no século XXI”, com ferramentas que os permitam continuar estudando ao longo da vida e a se adaptar a um mercado de trabalho global em constante transição (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 18).

Diretamente relacionado ao primeiro problema, o documento oficial relaciona a assimetria entre a formação geral e exigências do mundo contemporâneo com o grande desinteresse dos jovens pela educação tradicional e o que as escolas estariam oferecendo, o que se torna o segundo grande argumento de defesa por um novo modelo de ensino médio (BRASIL, 2018a, p. 6). A diretora-executiva da TPE, Priscila Cruz, em audiência pública da CEENSI afirma que existe um descolamento enorme da vida do jovem da escola por conta do currículo sobrecarregado e desconexo e da forma antiquada de transmissão dos conteúdos (CRUZ, 2013) Segundo Bulhões (2016), o desinteresse dos estudantes e seu fraco desempenho nas avaliações domésticas e internacionais são resultados diretos do modelo ultrapassado da educação média brasileira (BULHÕES, 2016). Como base para esse

argumento, o governo federal afirma no texto do Guia, que esses problemas estariam se manifestando nos indicadores de frequência e desempenho dos estudantes (BRASIL, 2018a, p. 6). Apresentando, por exemplo, os seguintes dados: em 2016, 28% dos jovens do ensino médio contavam com mais de dois anos de atraso escolar; ao mesmo tempo, 26% abandonou a escola ainda no primeiro ano; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) encontrava-se estagnado desde 2011 (BRASIL, 2018a, p. 6).

Além dos indicadores de evasão e permanência, outros dados são fundamentais para sustentar essa argumentação e a urgente necessidade por mudanças no nível de ensino. O pronunciamento feito em Outubro de 2016 pelo deputado Ronaldo Carletto (PP-BA), favorável à medida provisória relativa às reformas no Ensino Médio utiliza, por exemplo, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como diagnóstico do problema do Ensino Médio e também como argumento para urgência do assunto (CARLETTO, 2016). Os dados do ano de 2015 mostravam que a média prevista para o ano foi alcançada nos anos iniciais do ensino fundamental - até o quinto ano, mas não nas séries finais do ensino fundamental (CARLETTO, 2016). O pior desempenho, no entanto, foi verificado no Ensino Médio, que tem seu desempenho estagnado desde 2011 segundo o IDEB (CARLETTO, 2016). Simultaneamente, em 2015, a partir dos resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi constatado que o Brasil estava estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho (MEC, 2016). Na época, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, lamentou os resultados denominando-os como uma tragédia e definiu quatro áreas prioritárias para reverter o quadro: alfabetização, formação de professores, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio (MEC, 2016).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio resume a lógica por trás da interpretação desses indicadores:

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2018a, p. 6)

Dessa forma, é possível sintetizar a formulação do problema do Ensino Médio como um produto de narrativas que geram consensos não só sobre o diagnóstico do problema como também sobre as soluções eficazes que já estão prontas para serem implementadas.

## **1.5. Quais são as soluções possíveis para o Ensino Médio no Brasil?**

A partir dessa definição específica de qual é o problema do Ensino Médio no Brasil, os tomadores de decisão e aqueles consultados por eles para auxiliar na formação dessa política educacional passaram a justificar quais seriam as soluções possíveis para transformar esse crítico cenário.

### **1.5.1. Flexibilização do currículo e integração com ensino profissional**

A primeira solução encontrada, que responde diretamente ao problema formulado ao longo dos anos de debate, foi a flexibilização do currículo da Educação média. Como já foi antecipado na introdução deste capítulo, a Reforma tem como um dos seus pilares a transição de uma educação geral básica, com muitas disciplinas para uma educação mais vocacional, que explora a interdisciplinaridade e o poder de escolha do estudante. Dessa forma, as diretrizes estabelecidas pela BNCC incentivam o protagonismo dos alunos ao oferecer a possibilidade de escolherem quarenta por cento da sua trajetória curricular por meio dos itinerários formativos (BRASIL, 2018a, p. 18). Os itinerários formativos podem ser definidos como o conjunto de unidades curriculares que cada aluno poderá escolher, de acordo com a oferta das redes e escolas, para se aprofundar em uma área que tenha interesse em trabalhar ou seguir seus estudos (BRASIL, 2018a). Além disso, agora, o currículo de formação geral básica passa a ser organizado por áreas de conhecimento que unem as disciplinas antes ensinadas separadamente, menos a Matemática se manteve sozinha (BRASIL, 2018a).

Sobre esse aspecto chama atenção a fala de Priscila Cruz em uma audiência pública promovida pela CEENSI:

Se o currículo não for modificado, não conseguiremos fazer a diferença. [...] No ensino profissional, o número de disciplinas chega a dezenove, o que é excessivo e não existe em nenhum lugar do mundo. Só no Brasil temos esse modelo de treze disciplinas unificado, um ensino médio inchado, sem tempo, que não tem conseguido avançar nos resultados, apesar dos investimentos e esforços. (BRASIL, 2013)

O documento final da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que teve como objetivo mobilizar os parlamentares para discutir, debater e propor iniciativas inovadoras para uma reformulação do ensino médio no país, mostra-se como uma rica fonte para gerar um maior entendimento por trás das medidas adotadas. Durante mais de dezessete meses de funcionamento, a Comissão realizou dezenas de audiências públicas, seminários estaduais e um seminário nacional nos quais a necessidade de readequação curricular foi tema recorrente nas reuniões realizadas (BRASIL, 2013, p. 87).

Ao longo do documento é possível encontrar diversos momentos em que a experiência de outros países, como os Estados Unidos, que contam com currículo diversificado foi mobilizada pelos palestrantes para legitimar a medida. João Batista de Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB) por exemplo levou em sua apresentação a estatística de que nas economias mais desenvolvidas no mundo há maior empregabilidade dos técnicos profissionalizados e uma demanda crescente, mesmo entre os graduados, pelos que tiveram formação profissional (OLIVEIRA, 2013, p. 22). Já o pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Simon Schwartzman, comparando o modelo brasileiro com o europeu e estadunidense, classifica a tradição do currículo único como um equívoco que contraria a tendência mundial por uma trajetória mais flexível e causa entraves, como o impedimento da formação profissional (SCHWARTZMAN, 2013, p. 32). A seção de “Justificação” do documento apresenta, portanto, a flexibilização do currículo como ferramenta para torná-lo mais atraente e adequado às necessidades dos jovens, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho sem que isso signifique o abandono da escola (BRASIL, 2013, p. 87).

Em 2016, quando as discussões foram retomadas através da Medida Provisória nº 746/2016, que depois se tornaram a lei atual, a solução da flexibilização do currículo integrando a educação profissional foi incorporada. A inclusão da formação técnica como opção de unidade curricular dentro dos itinerários formativos tem como objetivo incorporar à trajetória curricular as vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação para concessão de certificados intermediários de qualificação que permitem o estudante a concluir o ensino médio mais preparado, experiente e com autonomia para ingressar no mercado de trabalho ou na universidade.

Outro ponto central, presente na versão final do Guia de Implementação e que dialoga diretamente com a construção desse currículo diversificado foi a inclusão de uma disciplina focada para o desenvolvimento do *projeto de vida* dos estudantes. As redes deverão definir estratégias para auxiliar os alunos no planejamento de seus planos futuros, oferecendo orientação vocacional e profissional; apresentando atividades que trabalhem a capacidade de definição de metas e objetivos; e exercitando a determinação, perseverança e autoconfiança para realizarem seus projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018a, p. 23).

### **1.5.2. Ampliação da carga horária**

Imbricada à questão da reformulação curricular surge a proposta da ampliação da carga horária para tornar o Ensino Médio integral. Ainda utilizando o texto do documento

final da CEENSI, o relator Wilson Filho (PMDB-PB), ao apresentar as alterações propostas no Projeto de Lei, afirma que a ideia de que é necessário ampliar a permanência do aluno do ensino médio na escola para que eles possam se desenvolver adequadamente entre as possibilidades formativas, a exemplo dos países que se destacam nesse nível de ensino, apareceu de forma unânime nas discussões. Em suas palavras: “Não faz mais sentido pensar em ensino médio se não for em tempo integral” (BRASIL, 2013, p. 76). A diretora executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz (2013), em seu pronunciamento aborda o entrave da carga horária extremamente baixa, lembrando que a média de horas-aula diárias nos países da OCDE é de 6 horas, enquanto no Brasil é de 4,3 horas segundo os censos. Além disso, ela deixa bem claro que o modelo de currículo diversificado necessita de mais horas para ser desenvolvido de maneira eficiente e, por isso, a carga horária atual deve ser ampliada. Em um momento mais à frente do debate, o deputado Antonio Bulhões, em seu discurso feito em apoio à Medida Provisória nº746 na Câmara dos Deputados em 2016, enfatiza também as possibilidades que uma maior carga horária oferece ao criar espaço para que os alunos se engajem em novas disciplinas e projetos, transformando a transição do ensino médio para a educação superior em um processo muito mais estimulante (BULHÕES, 2016).

A partir desses exemplos é possível entender as principais justificativas por trás da ampliação da carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas até 2022, e depois progressivamente até 1.400, que se consolida com a publicação da Lei 13.415/2017. Com ela, as escolas passam a ter a liberdade de distribuir a carga horária dos dois blocos da forma mais adequada a sua realidade, desde que ao longo dos três anos seja cumprido o mínimo de mil e oitocentas horas para formação geral básica e mil e duzentas para os itinerários formativos (BRASIL, 2018a, p. 18).

### **1.6. Desafios da Implementação**

A partir da aprovação da Lei 13.415/2017 que altera a estrutura curricular e organizacional do Ensino Médio, tudo que foi apresentado acima como uma forma específica de encarar os problemas da etapa final da educação básica passa a ter sua implementação e prática efetivamente pensados e, com isso, surgem os desafios. Os desafios agora não estão mais relacionados ao “o que” resolver e aplicar, isso de certa forma já foi aceito quando a proposta foi promulgada. Nesse momento, os obstáculos que se impõem para os formuladores da política estão relacionados ao “como” implementar a reforma através dos recursos e práticas disponíveis.



Uma das principais preocupações apontadas pelos especialistas são as limitações estruturais e orçamentárias de muitas redes públicas, que influenciam diretamente na capacidade das escolas de oferecerem uma carga horária mais ampla, currículos mais flexíveis e itinerários formativos diversos. Nesse sentido, o governo federal precisa se dedicar a conceder as condições de possibilidade necessárias para que o novo ensino médio consiga ser aplicado de forma completa e equitativa em todo território nacional. No caso do Brasil, portanto, se faz necessário a introdução de políticas educacionais complementares que auxiliem o acesso real e equitativo a todas as trajetórias escolares, como repasses de recursos e equipamentos, políticas de transportes e parcerias entre escolas e centros de educação profissional. (CARDINI; SANCHEZ, 2018, p. 124)

Nesse sentido, o primeiro grande desafio que parece ameaçar a eficiência da reforma está relacionado ao orçamento disponível para auxiliar as escolas da rede pública nessa transição. Na tentativa de minimizar esse obstáculo, a Lei nº 13.415/2017 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, um programa focalizado, que tem como objetivo ampliar a oferta do ensino médio em tempo integral em algumas escolas pelo país (BRASIL, 2017). A medida prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para todos os estados brasileiros pelo período de dez anos para cada escola (BRASIL, 2017). O termo de compromisso entre o governo brasileiro e as instituições beneficiadas conta com algumas condicionalidades, como conter um detalhamento sobre as ações que serão financiadas, as metas quantitativas a serem alcançadas, um cronograma de execução dessas atividades e uma previsão de início e fim de execução das ações ou fases programadas (BRASIL, 2017). Portanto, caso tais critérios de elegibilidade sejam cumpridos, as transferências de recursos se tornam obrigatórias ao Estado que deve operar um repasse adicional automático de recursos por cada matrícula de aluno de ensino médio em escolas públicas de tempo integral para os estados que fizerem adesão ao programa (MARTINS, 2017, p. 63). No entanto, a prioridade do repasse sempre será dada às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nas avaliações nacionais do ensino médio (BRASIL, 2017).

A segunda principal dificuldade que deve ser abordada para que a implementação das medidas ocorra de forma organizada e dentro dos prazos estabelecidos é a questão do monitoramento. Com o objetivo de auxiliar os estados na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação, em diálogo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), elaborou também o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018d, p. 4). Entre os objetivos do Programa estão

apoiar as secretarias de educação estaduais para que consigam se adaptar aos novos padrões curriculares; fortalecer as escolas de Ensino Médio Integral; ajudar no monitoramento e avaliação de políticas e programas; criar mecanismos de responsabilização e pactuação de resultados; incentivar movimentos de compartilhamento de boas práticas entre as redes e escolas; e, por último, ampliar o acesso a itinerários formativos de forma equitativa (BRASIL, 2018d, p. 5). Além disso, o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio terá como responsabilidade acompanhar as ações de implementação e os indicadores desse processo, além de propor ajustes ao Programa levando em conta a realidade de cada estado ou município (BRASIL, 2018d, p. 27).

## Capítulo 2: A Reforma do Novo Ensino Médio: uma crítica

### 2.1. Introdução

Se de um lado o setor público, como o MEC e as Secretarias de Estados da Educação, junto ao setor privado, como Itaú BBA, Fundação Estudar, Todos pela Educação, Sistema S, e outros, se articularam ao longo da última década para avançar a Reforma do Ensino Médio, do outro encontraram uma resistência acirrada representada por intelectuais e estudantes, organizados em movimentos sociais ou individualmente, que defendem, ao longo dos últimos trinta anos, um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora. As críticas contra o novo modelo surgiram com força de diversas fontes e apontaram diferentes problemas presentes na formulação da lei.

No contexto de oposição às medidas sugeridas pela reforma, destacam-se o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, criado em 2014, por dez entidades relevantes do campo educacional e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), organização estudantil que apoiou diferentes expressões de manifestação dos estudantes pelo país contra o projeto. Os principais questionamentos desses que se opõem ao Novo Ensino Médio estão alinhados à perspectiva crítica de que, historicamente, a Educação é utilizada pelas forças do Capital como instrumento disciplinante e alienador para avançar os interesses econômicos, políticos e sociais dos Estados e da classe empresarial. Nesse sentido, ambos movimentos, apesar de não serem homogêneos, se preocupam que a reformulação do Ensino Médio, nos termos em que é proposta, seja uma continuação dessa tendência global e nacional de enxergar a etapa final da educação básica como um momento exclusivo para preparação para o mercado de trabalho e não para concluir a formação integral básica. Entre os motivos da UBES não apoiar a proposta está a afirmação que a flexibilização da grade curricular nos termos do modelo brasileiro propõe “uma formação tecnicista, mecânica, que se dedica apenas a atender as demandas do mercado e não compactua com o desenvolvimento de indivíduos pensantes, cidadãos preparados para a vida e para a diversidade típica do país” (UBES, 2016). Segundo a doutora em Educação Monica Ribeiro da Silva, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as propostas não levam em conta a realidade dos jovens nem das escolas, mas sim o discurso do empresariado e as alterações do currículo para incluir os itinerários formativos e a educação profissional representam uma ameaça ao direito a uma formação básica comum e poderão resultar no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais no país (SILVA, 2016).

O presente capítulo busca, portanto, explorar esse outro lado que se opõe abertamente às soluções propostas pelo discurso oficial que emergem do processo específico e localizado de formulação do problema analisado no Capítulo 1 deste trabalho. Assim como a narrativa hegemônica, a narrativa crítica conta com uma tradição de pensamentos que influencia diretamente sua forma de pensar os problemas do Ensino Médio e, conseqüentemente, o que enxergam como respostas efetivas. Nesse sentido, essa parte do texto se dedica a não só apresentar as principais críticas que ganharam força ao longo do debate, como também comparar os diferentes processos de problematização e formulação de alternativas que ocorrem simultaneamente sobre um mesmo contexto. Durante a leitura, a ideia é que o/a/e leitor/a/e seja constantemente provocado/a/e a pensar como uma mesma questão “Qual é o problema do ensino médio?” pode ser lida e elaborada de diversas formas e que, portanto, prestar atenção na construção do problema elucida muitas dinâmicas, atores e interesses relevantes que estão por trás dela. Como uma tentativa de incentivar essa leitura comparativa e provocadora, este capítulo foi construído, em grande parte, como um espelho do primeiro, as seções abordam os mesmos aspectos e constroem uma trajetória discursiva que vai refletindo as contradições presentes em cada contexto, mas também o que permanece em comum entre eles.

## **2.2. Um outro olhar do Ensino Médio pelo mundo**

### **2.2.1. A relação histórica entre educação média e divisão do trabalho**

De forma a contextualizar o discurso contrário desses atores específicos uma breve análise da trajetória da educação média se faz necessária. Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham se preocupando com a implementação definitiva da escola pública, universal e gratuita e passavam a entender o papel do Estado como Educador, já que as exigências da sociedade industrial demandavam novas abordagens na forma de se encarar a educação (ROMANELLI, 1986, p. 59). O crescente número de pessoas nos grandes centros e as mudanças nas relações de produção trouxeram a necessidade de eliminar o analfabetismo e oferecer uma qualificação mínima para o trabalho a um máximo de pessoas (ROMANELLI, 1986, p.59). Dessa forma, o sistema capitalista industrial cria uma necessidade crescente de fornecer conhecimentos básicos a camadas cada vez mais numerosas da população, seja por conta das exigências do processo produtivo, seja pelas necessidades do consumo que essa produção gera (ROMANELLI, 1986, p.59). Já que a leitura e a escrita melhoram as condições mínimas das massas de consumir e competir no

mercado de trabalho, ampliar a área social em que o sistema capitalista atua através da Educação faz parte de sua condição de sobrevivência (ROMANELLI, 1986, p.59).

No entanto, foi por volta da metade do século XX, como foi observado no primeiro Capítulo, que houve uma significativa expansão dos anos escolares e, conseqüentemente, das matrículas da educação média pelo mundo (TEDESCO, 2012; TENTI FANFANI, 2009). Nesse contexto, as perspectivas educacionais sofreram diversas transformações, as quais representaram o esforço de adequar a escola às recentes mudanças sociais. Uma das perspectivas que ganham força com os processos de urbanização e industrialização se baseava no tecnicismo e foi amplamente reproduzida pelos Estados Unidos e ampliada para o resto do mundo (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1789). A perspectiva, que buscava sistematizar o processo educacional para torna-lo mais eficiente através da preparação de indivíduos capazes de atender às demandas econômicas ganhou espaço significativo na formulação dos currículos da educação média especialmente.

### **2.2.2. O neoliberalismo e as políticas educacionais transnacionais**

Como é possível observar, as modernas teorias do capital humano não inauguram a relação entre a Educação e a produção econômica. A ascensão do debate educacional, especialmente do nível médio, ocorre em nível global, como resposta ao novo paradigma produtivo que emerge e implica profundas mudanças na produção, na aprendizagem, na difusão do conhecimento e na qualidade dos recursos humanos.

Esse novo paradigma surge entre o final dos anos 1960 e a década de 1970, enquanto o mundo passava por uma grave crise de acumulação que afetou drasticamente as economias domésticas através da combinação de desemprego em ascensão e inflação acelerada (HARVEY, 2008, p. 20). De acordo com Harvey (2008), com o cenário de crise, o resultado foi a polarização do debate entre aqueles que viam no planejamento central e na socialdemocracia a saída e, do outro lado, os que acreditavam na liberalização do poder corporativo, no restabelecimento das liberdades de mercado e no Estado mínimo como solução (HARVEY, 2008, p. 21). Em meados da década de 70, os interesses deste último grupo, representados pela narrativa neoliberal de figuras como Hayek e Friedman conquistaram respeitabilidade acadêmica e social e o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como única resposta para o questionamento de como restaurar as condições para a retomada do crescimento econômico global. Guiada pelos ideais de liberdade pessoal e pelos princípios do livre mercado, a teoria neoliberal se consolidou realmente como nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado em 1979 com a

eleição de Margareth Thatcher no Reino Unido e em 1980 com a vitória de Ronald Reagan nos Estados Unidos. Mais tarde, nos anos 90, o que veio a ser conhecido como “Consenso de Washington” finalizou a imposição da ideologia neoliberal a todo o mundo, trazendo uma série de medidas econômicas liberais postas como a única alternativa para aceleração do desenvolvimento dos países periféricos, com uma articulação que contava com as principais organizações de ajuda internacional (HARVEY, 2008, p. 21).

Dessa forma, é possível afirmar que Neoliberalismo fez com que o contexto global e nacional se transformassem em ritmo acelerado e as novas tecnologias, alterando radicalmente as relações econômicas e sociais. O sociólogo Christian Laval detalha os desdobramentos no sistema educacional:

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. (LAVAL, 2019, p. 29)

No entanto, a evolução mercadológica do serviço educacional público não se explica somente pela ideologia neoliberal dos novos tempos (LAVAL, 2019, p. 133). Ela faz parte também de um processo mais antigo de liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação que acontece em todo mundo (LAVAL, 2019, p. 133). Esse contexto estabelece, portanto, uma dinâmica crescente da competição mais direta dos sistemas educacionais nacionais em um mercado global e uma maior aplicação dos princípios do livre-mercado no campo da educação (LAVAL, 2019, p. 133). Como resultado, é possível observar um estímulo à concepção utópica de uma vasta rede educacional mundial, transfronteiriça e pós-nacional (LAVAL, 2019, p. 133). Nesse sentido, é possível afirmar que a globalização da economia vem acompanhada pela globalização do processo de formulação das políticas públicas (MOUTSIOS, 2009, p. 467).

Em consonância a esse processo, as principais organizações internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional apesar de já existirem desde o período da segunda guerra de alguma forma, tiveram suas agendas políticas significativamente ampliadas a partir dos anos 1990 (MOUTSIOS, 2009, p. 467). Dessa forma, o processo de globalização é definido também pela expansão do papel, escopo e influência desses atores no campo da definição das políticas educacionais (MOUTSIOS, 2009, p. 467). Em 2009, o Banco Mundial, que entre esses tem sido o mais ativo na área, já era considerado o maior provedor de empréstimos externos para programas educacionais

implementados em aproximadamente 85 países (MOUTSIOUS, 2009, p. 468). Sua influência pode ser entendida através da dinâmica de credibilização que ocorre quando essas instituições emprestam dinheiro para os países mais necessitados. Quando o fazem, elas são consideradas economicamente e politicamente legítimas e a credibilidade mobiliza mais empréstimos e financiamentos por outras instituições e países que agem simultaneamente de forma bilateral. Todos esses recursos, no entanto, chegam com a imposição de termos e condições específicas, que determinam direta ou indiretamente as linhas das políticas educacionais que cada país deve seguir.

Baseadas nas teorias do capital humano, mais recentemente, suas orientações para os programas de apoio ao Ensino Médio, são que os países invistam fortemente em modelos educacionais diversificados e que incluam a formação profissionalizante para produzir mais e melhor. Se o modelo anterior exigia um trabalhador fragmentado e rotativo para executar tarefas manuais e repetitivas, o atual requer um novo tipo que necessita de habilidades socioemocionais, de comunicação e que seja flexível para responder às constantes mudanças impulsionadas pelo ritmo veloz do sistema produtivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 102). Como essas competências não conseguem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pelas empresas, elas são delegadas à educação básica - que ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países “subdesenvolvidos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 102). Esse processo oferece um mercado extremamente promissor às empresas, tendo em vista que contribui diretamente para o aumento da eficácia econômica e estimula um maior dinamismo no campo das inovações tecnológicas (LAVAL, 2019, p. 30).

### **2.3. O Ensino Médio no Brasil: marcado pela desigualdade**

#### **2.3.1. Breve histórico do problema da dualidade estrutural**

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza por sua dualidade estrutural, em que políticas educacionais diferenciadas são formuladas para as distintas camadas sociais e são definidas pela divisão social do trabalho (NASCIMENTO, 2007, p.77). Por muito tempo, a educação acadêmica foi direcionada para a formação das elites condutoras dos rumos do país, enquanto a educação profissional se dedicava ao treinamento das massas para operarem as indústrias. Essa perspectiva histórica se constitui como base do argumento contra a reforma apresentado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e pelo movimento estudantil representado pela UBES, que se preocupam com as mudanças do novo ensino médio como uma forma de continuidade das desigualdades estruturais do sistema

educacional brasileiro e de manutenção da ordem social. Segundo o Movimento Nacional, as justificativas mobilizadas pelo governo e representantes do discurso oficial poucas vezes consideram a história de desigualdades sociais do Brasil e o projeto de sociedade excludente que está na raiz da nossa formação como país (MNDEM, 2014). Portanto, contextualizar o histórico do Ensino Médio dual, diante das principais reformas realizadas sob as demandas da reestruturação produtiva do País, desde o início da expansão capitalista, e seus elementos determinantes nos oferece um entendimento mais abrangente sobre as críticas apontadas pelos grupos que não crêem na reforma como uma solução sustentável para todos os jovens brasileiros.

Como foi apresentado anteriormente no início deste capítulo, o contexto de expansão do papel do Estado como Educador começa a ser transformado a partir da segunda metade do século XIX quando a nova fase do capitalismo, acelerada pela Revolução Industrial, promove grandes mudanças no cenário econômico global ao avançar para os países “subdesenvolvidos” em busca de novos mercados a serem explorados (NASCIMENTO, 2007, p.79). A tendência de uma maior massificação do processo educacional demora um pouco mais para se fazer presente no Brasil e só se traduz em mudanças significativas para o ensino secundário a partir da intensificação industrial nos anos 1930. Com a crise econômica mundial de 1929 e seu consequente efeito na queda das exportações e entrada de capital, o Brasil conseguiu emergir da crise utilizando seus próprios recursos que vinham principalmente de dois fatores: acumulação primitiva e ampliação crescente do mercado interno (ROMANELLI, 1986, p.48). A combinação desses fatores e a queda das exportações implicaram a transferência de renda do setor tradicional agrícola para o setor moderno industrial, possibilitando assim, a “arrancada” do Brasil para o desenvolvimento industrial, em plena crise (ROMANELLI, 1986, p.48). Dessa forma, a “Revolução de 30” tinha como objetivo promover rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica e favorecer as condições básicas para implantação do capitalismo industrial no Brasil e a Educação foi um dos setores que contou com novas exigências.

Segundo Otaíza Romanelli, autora que considera a relação Educação, trabalho e desenvolvimento de forma crítica, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram presentes na população, a nova situação transformou profundamente o quadro das aspirações sociais, principalmente entre a parte atingida mais diretamente pela industrialização (ROMANELLI, 1986, p. 60). Portanto, é possível observar que a expansão da demanda escolar só se desenvolveu naquele momento nas zonas urbanas, onde as relações de produção capitalista se intensificaram, atingindo de forma desigual o próprio território



nacional (ROMANELLI, 1986, p. 60-61). Essa dinâmica resultou em uma defasagem histórica e geográfica que se traduz em fatos que persistem na conjuntura atual, como por exemplo o fato de vivermos uma realidade educacional muito diversa que se preocupa simultaneamente com formas pedagógicas sofisticadas, mas ainda enfrenta o analfabetismo e a ausência de educação básica universal (ROMANELLI, 1986, p. 61).

Ainda no mesmo período, a reforma Francisco Campos representou um primeiro esforço de estruturação do ensino secundário ao dividi-lo em duas etapas: o ensino fundamental de 5 anos responsável pela formação básica geral e o ensino complementar com duração de 2 anos que oferecia cursos propedêuticos relacionados ao curso superior que seria cursado em seguida (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico) (ROMANELLI, 1986, p.135). O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer instituição de ensino superior e o segundo, em determinadas instituições. No entanto, nessa época grande parte da população vivia em zonas rurais, era analfabeta e mesmo a população urbana ainda não era totalmente contemplada, nem sequer pela educação básica (ROMANELLI, 1986, p.136). Levando em conta esse contexto social, é possível perceber que o vasto currículo enciclopédico implementado pela reforma junto a um sistema de avaliação extremamente rígido mantiveram o caráter elitista do ensino secundário (ROMANELLI, 1986, p.136).

Dessa forma, a partir das contribuições da análise de Romanelli sobre o período de consolidação das bases do sistema educacional formal e do ensino secundário mais precisamente, é possível entender o que o discurso crítico quer dizer quando afirma que grande parte do problema está nas bases do projeto de sociedade desigual e excludente fomentado ainda mais pelo processo de expansão do capitalismo industrial no Brasil.

Com o início do Estado Novo, o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional no ensino secundário se consolida com o artigo 129 da Constituição de 37 que categorizava abertamente o ensino profissional como destinado às classes menos favorecidas (ROMANELLI, 1986, p. 153). Em 1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema iniciou o que seria um grande marco para a história do ensino médio brasileiro: As Leis Orgânicas Do Ensino. A Lei organizou o ensino propedêutico em primário e secundário - permitindo acesso ao ensino superior - e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola – sem acesso ao ensino superior. A reforma, ao oficializar que o ensino secundário estaria destinado às elites condutoras do País e o ensino profissionalizante para as classes populares, é mais um marco de confirmação da intenção elitista e conservadora que se afirmava no projeto de educação para o país. Essa perspectiva se faz presente no discurso do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que

classifica a atual reformulação, que vincula a opção para o ensino superior à opção formativa, como uma retomada do modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão (MNDEM, 2016b).

Além disso, segundo a professora Kuenzer (1997), que hoje integra a ANPED, organização fundadora do Movimento Nacional, esta separação em duas vertentes distintas responde à demanda da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial. Uma expressão dessa dinâmica foi a criação dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, pela iniciativa privada. Desta perspectiva, é possível dizer que a criação - do SENAI e o do SENAC - marcam o início da transferência de responsabilidade pela formação profissional e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria do Estado para o setor privado (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Tendência essa que viria a acompanhar o desenvolvimento do ensino técnico e se configura até hoje através das parcerias essenciais do poder público com o Sistema S para avançar os programas de educação profissional.

Mais tarde, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) foi aprovada e com ela o Ensino Médio passou a ser estruturado em ginásial, de 4 anos e colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). Essa foi a primeira vez que o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo uma equivalência entre os cursos, mas ainda sim não superava a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir duas trajetórias escolares possíveis para as distintas classes sociais, garantindo a manutenção das diferenças que existem desde a fundação da Educação formal brasileira (NASCIMENTO, 2007, p.82).

A escola média unificada veio um pouco depois durante a ditadura militar com suas reformas educacionais, que configuram outro momento chave para compreender a dualidade estrutural que a educação média foi reproduzindo ao longo do último século, segundo a perspectiva crítica. O período da ditadura militar, iniciado em 1964, foi marcado pelo autoritarismo do governo brasileiro, pelas suas reformas institucionais e sua ênfase no crescimento econômico como justificativa para essas medidas (NASCIMENTO, 2007, p.82). Ao analisar as especificidades desse momento, Otáza Romanelli aponta para a emergência de uma crise educacional que vem como resultado de uma crescente demanda de mão-de-obra por parte do sistema econômico e suas novas oportunidades de emprego e de uma

crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que enxergavam nas hierarquias ocupacionais das empresas um novo mecanismo de ascensão social (ROMANELLI, 1986, p. 205). Levando em conta esse cenário, o problema surge por conta da incapacidade do sistema educacional da época em qualificar a população de forma adequada para preencher as vagas criadas pela expansão econômica (ROMANELLI, 1986, p. 206).

A resposta do sistema educacional a essa pressão veio a partir de 1968, mas desde 1964 contou com a crescente presença e influência da agência de cooperação americana USAID para auxiliar na formulação de soluções para a educação básica brasileira (ROMANELLI, 1986, p.209). Os acordos MEC-USAID desenvolveram programas de assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais que abrangiam todo o sistema de ensino. Consequentemente, as reformas do 1º e 2º graus implementadas mais tarde em 1971, passaram a refletir uma visão mais utilitarista da Educação influenciada pela posição dos Estados Unidos que se preocupava em como garantir através da Educação que as condições para expansão econômica brasileira fossem garantidas (ROMANELLI, 1986, p.209). Um conjunto de planos marcou o viés mercadológico do Ensino Médio ao criar a integração entre o ensino de 1º e 2º graus, sendo o segundo obrigatoriamente profissionalizante. Além da integração vertical que juntou o curso primário com o curso ginásial em um ensino fundamental de 8 anos, houve também uma integração horizontal que uniu a escola secundária e a escola técnica. Junto a introdução do princípio de terminalidade, a intenção por trás dessas medidas era que um grande número de alunos saísse do sistema escolar e ingressasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior (ROMANELLI, 1986, p. 239).

Apenas na década de 1990, o Ensino Médio foi finalmente massificado e popularizado no Brasil através, principalmente, da ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas estaduais. Na época houve uma verdadeira explosão na procura por vagas no ensino médio público gerada pelo aumento no número de concluintes do ensino fundamental e por um processo de migração da rede privada para a pública, por conta da hiperinflação e arrocho salarial (CORTI, 2019, p. 48). Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), portanto, o ensino médio e suas demandas passaram a ter uma maior relevância na agenda educacional e maior visibilidade nas principais mídias do país (CORTI, 2019, p. 48). Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocorre a classificação do Ensino Médio como uma entidade com o objetivo de oportunizar uma formação geral comum a todos e todas, o que é visto pela representante do Movimento Nacional Mônica Ribeiro como um avanço no enfrentamento da dualidade estrutural (SILVA, 2016). Mais tarde, os

governos Lula e Dilma mostraram sua preocupação com a etapa ao alterarem o mecanismo de financiamento que antes só abarcava o ensino fundamental e apostarem em um novo modelo de Ensino Médio Integrado. Desde então, as disputas pela hegemonia da agenda educacional foram marcadas pela força de institutos e fundações empresariais, que serão apresentadas na subseção abaixo (CORTI, 2019, p. 50).

Os momentos históricos acima foram mobilizados nesta seção para contextualizar o argumento central da dualidade estrutural do Ensino Médio mobilizados pelos movimentos críticos à reforma. Com isso, é possível concluir que a história da etapa final da educação básica, lida por essa lente, atribui a origem dos problemas na luta de classes e na divisão social do trabalho introduzida pela estrutura do modo de produção capitalista industrial que tem sua expansão expressiva no Brasil a partir da década de 30. Como poderá ser visto em mais detalhes na seção 4 deste capítulo essa forma específica de ler a história implica diretamente no olhar desses atores para o problema e para as possíveis soluções.

### **2.3.2. A crescente influência das grandes empresas nos debates educacionais**

Levando todo esse contexto histórico global e nacional em consideração, é possível entender de forma mais clara a significativa presença da elite empresarial nacional no processo de formulação das reformas educacionais recentes, como a do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Como foi explicado no Capítulo 1, as gestões de FHC incentivaram um maior envolvimento do empresariado na responsabilidade pelo bem-estar das pessoas através do conceito de responsabilidade social. No início dos anos 2000, acompanhou-se o surgimento de diversos institutos, organizações e fundações que, em parceria com o poder público, buscavam atuar em diferentes campos da sociedade. De acordo com Leher, essas entidades ocultavam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público, sempre se manifestando como movimentos suprapartidários (LEHER, 2010, p. 379). Segundo Montaña, a gênese desses movimentos está ligada à dinâmica, que se fortalece com a ideologia neoliberal nas décadas de 1980 e 1990, de transformação da relação entre sociedade Estado a partir da suposta necessidade de alteração da dualidade público/privado e da equiparação entre público e estatal (MONTAÑO, 2007).

Inserido nesse contexto, o Movimento Todos pela Educação é criado em 2005 e se configura como uma articulação política da elite empresarial brasileira que tem como objetivo intervir na educação pública do país através de avaliações críticas sobre as ações dos governos e legisladores, de monitoramentos dos indicadores e políticas educacionais, da

promoção de mobilizações de atores-chave e da produção de conhecimentos que possam servir de apoio para tomadas de decisão que impactam a educação nacional (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Uma das primeiras ações do grupo foi a realização de um mapeamento de uma matriz de ações e políticas públicas em Educação no Brasil, promovidas pela iniciativa privada, pelo governo (MEC, CONSED e UNDIME), por organismos internacionais (UNICEF e UNESCO), além do Plano Nacional de Educação (PNE), vigente na época com objetivo de verificar as ações convergentes e divergentes entre os segmentos públicos e privado (MARTINS, 2013, p. 49). A partir disso, o grupo avançou seu trabalho com a perspectiva de articular governo, investidores privados e sociedade civil em torno de um “objetivo comum”, único e consensual, traçado a partir das convergências de propostas, um esboço do que viria a ser um projeto único para a educação pública brasileira.

Em relação ao Ensino Médio, o Todos pela Educação se fez presente ao longo de todo processo de debate desde o início das audiências públicas promovidas pela Comissão Especial do Congresso. Ao comparar o pronunciamento da diretora-executiva da organização, Priscila Cruz, em um audiência em 2013 e as medidas finais determinadas pela Lei 13.415/2017, é possível evidenciar a influência e importância que as ideias avançadas por esse movimento tiveram no processo de formulação. Desde o diagnóstico catastrófico de crise e desconexão dos anseios dos jovens com a escola, apoiados a indicadores internacionais e nacionais, até a flexibilização curricular e ampliação da carga horária como principais soluções, o projeto do TPE dialoga diretamente com o que está proposto no texto final. Recentemente, em 2018, passou a apoiar através do movimento EducaçãoJá! (2019) a implementação da Reforma do Ensino Médio em parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Entre os patrocinadores da organização estão grandes grupos como Gerdau, Banco Itaú, Bradesco e Organizações Globo.

Dessa forma, conclui-se que suas articulações vêm se solidificando de forma relevante no debate nacional, garantindo a posição da elite empresarial brasileira, nas mesas de negociação que decidem o futuro da educação brasileira em que apresentam (e avançam!) as únicas possíveis soluções, que estão alinhadas a seus interesses, das organizações internacionais e do mercado capitalista global (MARTINS, 2009).

#### **2.4. Então qual é mesmo o problema do Ensino Médio no Brasil?**

De fato, o ensino médio é atualmente a etapa mais problemática da escolarização, a que tem mostrado maiores dificuldades em cumprir suas atribuições e garantir o direito à educação básica para todos os brasileiros, como previsto na Constituição Federal. As explicações

para isso dependem do ideário, concepções e interesses de quem as formula. (MNDEM, 2014)

Esse trecho está presente na primeira publicação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e inicia essa seção com o objetivo de continuar com a reflexão proposta no primeiro Capítulo de que entender o processo de problematização e as causas atribuídas por cada ator se faz essencial para entender o conjunto de soluções que estes disputam para o Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, o documento final da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), anteriormente utilizado para justificar a posição do discurso oficial, nos serve novamente aqui, pois em suas audiências públicas receberam também vozes divergentes, integrantes das organizações que viriam a fazer parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Em novembro de 2012, a professora Carmem Sylvia Vidigal Moraes, representante do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), apresentou sua perspectiva crítica principalmente em relação ao diagnóstico comum, reproduzido pelas organizações não governamentais e consultores empresariais defensores da reforma, que vinha mobilizando indicadores catastróficos e relatos incisivos para explicar os problemas latentes do Ensino Médio (MORAES, 2013, p. 6). Ela afirma que as duas correntes podem até convergir em alguns pontos do diagnóstico dos problemas, já que os pesquisadores críticos a reforma também reconhecem as falhas no sistema atual e os indicadores alarmantes, mas se afastam significativamente no que diz respeito às análises interpretativas de suas causas e na formulação dos possíveis caminhos para sua solução (MORAES, 2013, p. 6)

O que se observa, levando em conta a contextualização histórica feita anteriormente, é que esse distanciamento das narrativas ocorre principalmente por conta dos diferentes pontos de partida entre elas e seus referenciais específicos sobre modelos educacionais. De um lado os formuladores que acreditam nas propostas da reforma, interpretam os fatos e indicadores da educação básica a partir da ótica de maximização da produção de capital humano para gerar uma maior produtividade e desenvolvimento econômico, enquanto relaciona os problemas presentes com o cenário internacional para buscar soluções. Do outro, os movimentos de resistência dos profissionais da Educação, representados pelo MNDEM, interpretam a atual conjuntura como resultado direto da estrutura histórica de desigualdades sociais e do projeto de sociedade excludente vigente no Brasil, buscando olhar com maior atenção para os detalhes para formular ações sistêmicas, que façam sentido com a realidade daqui.

A primeira questão urgente que aparece nos diagnósticos de ambos discursos é o fato do Brasil ainda não ter conseguido universalizar o acesso ao Ensino Médio. Mesmo com a ampliação do atendimento provocada nas últimas décadas pela crescente participação das escolas estaduais que passaram a se responsabilizar por 97% das matrículas das escolas públicas, ela vem acompanhada de um aumento nas taxas de reprovação e estabilidade nas taxas de abandono (MORAES, 2013, p. 6). Entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrículas para a população de 15 a 17 anos subiu de 17% para 50% (MORAES, 2013, p. 7). Apesar do considerável avanço desses 20 anos, a democratização do acesso ainda não poderia ser considerada como completa, pois a outra metade desses jovens se encontrava ou ainda no ensino fundamental, por conta das reprovações ou ingresso tardio, ou estava sem sequer frequentar a escola (MORAES, 2013, p. 7). Esses indicadores mobilizados pela professora para ilustrar o problema do acesso aparecem em outros muitos outros discursos no relatório final da Comissão Especial, o que demonstra a concordância de ambos os lados na identificação da questão (BRASIL, 2013).

No entanto, Carmem Sylvia Moraes utiliza da fala do consultor de educação Cláudio de Moura Castro para especificar o ponto no qual as perspectivas em disputa se distanciam. Segundo ele, as taxas de escolarização são um reflexo de uma crise no Ensino Médio e que as matrículas estariam caindo porque “o Ensino Médio é muito ruim, é chato, as pessoas desanimam” (MORAES, 2013, p. 7), concepção que foi mais tarde amplamente utilizada pelos formuladores da reforma como justificativa para necessidade de mudanças e que foi abordada na seção 4 do capítulo anterior. Segundo o relatório do Observatório da Equidade do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, de 2011, mobilizado pela pesquisadora, a baixa taxa de frequência da população na etapa, para além dos muitos fatores sociais que a influenciam, pode ser atribuída à menor priorização do investimento público direto nesse segmento, tanto no aspecto financeiro como no técnico-pedagógico, o que afeta toda estrutura e qualidade do Ensino Médio (MORAES, 2013, p. 7).

Outra questão urgente que aparece de forma central no diagnóstico da perspectiva crítica à reforma é o número crescente de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham. Segundo Moraes, nos últimos dez anos o Brasil presenciou uma tendência decrescente da proporção de jovens que apenas estudam e que estudam e trabalham e um aumento dos que apenas trabalham. Ela ainda apresenta outros dados que evidenciam a importância do trabalho para a juventude no Brasil.

Segundo o Anuário dos Trabalhadores de 2009, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), verifica-se que 54% das pessoas ocupadas começaram a trabalhar antes dos 14 anos; 54% das pessoas da População

Economicamente Ativa (PEA) começaram a trabalhar antes dos 14 anos, 13% antes dos 9 anos, e a grande maioria, 78% antes dos 18 anos. (MORAES, 2013, p. 8)

Portanto, de acordo com esse discurso, dados como esse reforçam a hipótese de que o ingresso no mercado de trabalho consiste num dos principais motivos da evasão escolar, já que boa parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completam o Ensino Médio. Ademais, o reconhecimento desse aspecto no quadro geral da educação secundária mostra-se relevante, pois admitindo as especificidades históricas e sociais que causam essa dinâmica, torna-se mais fácil entender que um quadro como esse só pode ser transformado através de mudanças estruturais realmente substantivas que sejam capazes de reduzir as desigualdades sociais tão antigas (MORAES, 2013, p. 8).

Na mesma audiência, o professor Dante Henrique Moura da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), instituição que também veio a integrar o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio contribuiu com mais uma questão que constantemente aparece no processo de mapeamento dos problemas por parte dos acadêmicos da área (MOURA, 2013, p. 10). No contexto da Comissão Especial para reformulação, o professor enfatizou que o motivo pelo qual a etapa não funciona não está relacionado à ausência de reformas ou novas propostas curriculares, mas sim à falta de condições materiais adequadas para as escolas funcionarem. Seguindo esse pensamento, ele avalia que o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas naquele ano, já apontavam para uma formação humana integral, igualitária, laica e universal, mas as redes de ensino ainda não possuem os recursos para as materializar, pois para isso, é necessário garantir uma infraestrutura física adequada em todas as escolas para que seja criado um ambiente educativo estimulante aos jovens e melhorar os salários e condições de trabalho dos professores (MOURA, 2013, p. 10). De acordo com essa perspectiva, as limitações físicas, estruturais e materiais das escolas públicas influenciam diretamente na qualidade do ensino e na atratividade dos estudantes à escola.

A partir desses pronunciamentos que apresentam os principais pontos de reflexão sobre o que resulta em uma etapa final da educação básica tão problemática, é possível ter um maior entendimento do que o lado crítico concorda com o discurso oficial e do que ele enxerga a mais. Dessa forma, o diagnóstico do Ensino Médio a partir da perspectiva reproduzida pelo MNDEM, se constituiu como um quadro complexo, que considera as desigualdades educacionais históricas e as relações de poder presentes na dinâmica da Educação e trabalho. Ao mesmo tempo, ele também reconhece a urgência da necessidade de mudanças por conta dos desafios que ainda persistem no caminho à democratização do acesso



e dos alarmantes indicadores de evasão e desempenho escolar. Conclusivamente, as diferentes interpretações contribuem para um outro processo de problematização que, conseqüentemente, oferece questionamentos relevantes às soluções propostas pelos formuladores e sua efetividade diante da realidade brasileira.

## **2.5. Por que as soluções propostas não fazem sentido para o contexto brasileiro**

Ao longo do debate sobre a reformulação do Ensino Médio, principalmente no momento mais recente de retomada da proposta com o governo Temer, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se posicionou de forma contrária através de diferentes manifestos, petições públicas e ações na Câmara dos Deputados e no Ministério da Educação. Com o objetivo de justificar sua oposição e evidenciar as falhas presentes no projeto de Lei, o movimento elaborou um conjunto de críticas que foi amplamente divulgado e frequentemente mobilizado em suas publicações, pronunciamentos e nas falas de seus integrantes. As publicações oficiais da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, divulgadas em seu site, também apresentaram ao longo dos últimos anos frequentes reflexões e questionamentos sobre o significado e as conseqüências das medidas propostas. A seguir estão as principais críticas compartilhadas por esses atores e seus motivos para acreditarem que a Reforma do Ensino Médio não é adequada para solucionar as complexas demandas da etapa final da educação básica.

Em primeiro lugar, vale destacar que, apesar da reforma não ter sua origem no ano de 2016, seu resgate acontecer nesse período se mostrou extremamente simbólico quando contextualizado ao cenário político e social do Brasil naquele momento. A Medida Provisória 746/2016 foi proposta pelo presidente Michel Temer, pouco tempo depois da conclusão do processo de Impeachment que interrompeu o mandato da presidenta reeleita Dilma Rousseff. Nesse sentido, é possível entender porque as disputas políticas se encontravam ainda mais inflamadas pela polarização gerada pelo golpe. Ambos os movimentos aqui apresentados classificaram, portanto, a atuação de Temer frente a questão do ensino médio como autoritária e arbitrária, tendo em vista que a estratégia da MP passava por cima do Projeto de Lei 6.840/2013 que tramitava no Congresso desde 2013, sob o comando do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). O governo defendeu a medida como uma estratégia para conseguir concluir uma discussão que já possuía extenso histórico legislativo no Congresso Nacional e que dificilmente seria aprovada com a urgência necessária (SCHWARTZMAN,

2018, p. 16). O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio em seu último Manifesto sobre a MP, denominado “Não ao esfacelamento do Ensino Médio” considera

ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes. (MNDEM, 2016a)

Segundo a doutora em Educação Mônica Ribeiro, integrante da organização citada anteriormente: “É um ato de violência absurda você ignorar esse amplo debate que estava sendo feito ao longo dos anos e fazer uma mudança como essa via medida provisória” (SILVA, 2017). Em uma de suas publicações a UBES denunciou a ausência de diálogo da MP da reforma afirmando que ela é mais uma medida que não dialoga com os estudantes, assim como não dá conta de atender às necessidades das escolas brasileiras. Eles avaliam que o projeto foi colocado de forma autoritária, imposto à juventude e a sociedade sem nenhum tipo de debate, demonstrando de maneira clara o “tipo de democracia praticada pelo governo atual” (UBES, 2016).

No âmbito do conteúdo da reforma um dos principais alvos das críticas foi a reorganização do currículo em áreas do conhecimento e a inclusão dos itinerários formativos como parte da trajetória escolar. De acordo com outro Manifesto publicado pelo Movimento Nacional em Agosto de 2016, a flexibilização do currículo com ênfases de escolha para áreas específicas contraria tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que se preocupam em assegurar o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito, ferindo o princípio constitucional de igualdade de acesso aos bens culturais (MNDEM, 2016b). Segundo Monica Ribeiro da Silva, o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou em itinerários formativos implica diretamente a negação do direito a uma formação básica comum, reforçando ainda mais as desigualdades de oportunidades educacionais (SILVA, 2016). Além disso, a proposição das diferentes opções formativas estariam contribuindo para a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as atuais Diretrizes Curriculares do Ensino Médio buscaram enfrentar (MNDEM, 2016b). Os estudantes da UBES compartilham dessa perspectiva e relacionam a proposta de reformulação com a desvalorização do pensamento crítico.

De acordo com o documento da medida provisória, apenas português, matemática e a língua inglesa serão matérias obrigatórias. O documento não prevê artes, filosofia e sociologia como disciplinas imprescindíveis. Esses são, entretanto, conteúdos essenciais para a construção de cidadãos, seres humanos analíticos, que questionam e se importam com os rumos da sociedade. É a partir deles que se torna possível entender, por exemplo,

sobre política, uma ferramenta capaz de promover transformações sociais, criar um país mais igualitário e justo. (UBES, 2016)

Intimamente relacionada com a questão curricular está a formação profissional, que também enfrenta forte oposição das organizações contrárias. A pesquisadora Mônica Ribeiro, por exemplo, não nega a importância da oferta da Educação Profissional tendo em vista que o país conta com uma parcela muito pequena de pessoas que têm acesso ao ensino superior. No entanto, a ideia de inseri-la na escola como opção formativa não só contribui para o argumento de ameaça ao direito da educação comum, como também é visto por essa perspectiva como uma aceleração, estimulada pelos formuladores da lei, para que o aluno já escolha seu rumo no mercado de trabalho (MNDEM, 2016b). De acordo com a professora titular aposentada pela UFPR Acacia Kuenzer, participante ativa da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que por sua vez integra o Movimento Nacional, essa escolha aconteceria em um período em que os jovens estão ainda se preparando para fazer suas escolhas e isso necessitaria uma exposição ainda maior a diferentes áreas e campos do conhecimento (KUENZER, 2017, p. 336). Um outro olhar crítico sobre a questão é que a inclusão da educação profissional como itinerário formativo nega a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Técnico Profissional, legalmente instituída desde 2004 e que já está em prática em diversas escolas no país, mas que não se sobrepõe às outras disciplinas e ao direito à educação comum (MNDEM, 2014). Ademais, o incentivo às parcerias entre escolas da rede pública e instituições privadas, como o Sistema S, capazes de ofertar cursos profissionalizantes de forma gratuita aos estudantes se manifesta como uma expressão clara da subordinação da Educação Profissional aos interesses do mercado (MNDEM, 2014). A expectativa de Mônica Ribeiro é, portanto, que a dinâmica da profissionalização imposta nesses termos resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária da formação técnico-profissional acentuada pela privatização acelerada por meio das parcerias.

Uma outra medida implementada pela Lei 13.415/2017 que gerou grandes controvérsias, principalmente entre os professores e profissionais da educação, foi a autorização dos profissionais com “notório saber” para darem aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional nas escolas de ensino médio pelo país (BRASIL, 2017). O Movimento Nacional se posicionou contra essa permissão mobilizando o argumento de que dar abertura para que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais nunca foram preparados, institucionaliza a precarização da docência e compromete diretamente a qualidade do ensino (MNDEM, 2016a). A UBES relembra que

até o momento, para ministrar aulas, a lei exigia que os professores tivessem um diploma de ensino técnico ou superior em pedagogia ou áreas afins. Com a aprovação da Lei, profissionais sem qualquer diploma poderão ser contratados, o que prejudicará a qualidade do ensino nas escolas (UBES, 2016).

Por último, a ampliação da carga horária também foi interpretada por muitos como uma solução equivocada e insensível às necessidades dos estudantes brasileiros. Em relação à alteração da carga horária mínima, uma crítica frequente aparece em relação à inviabilidade do acesso e permanência de determinados alunos que precisam trabalhar para compor a renda da família e não poderiam cumprir as sete horas diárias na escola (KUENZER, 2017, p. 336). Kuenzer lembra que, apesar de terem o direito a permanecer na escola por sete horas, com qualidade, a realidade de muitos os obriga a trabalhar para garantir a sobrevivência da família, o que não é compatível com escola de tempo integral (KUENZER, 2017, p. 336). Portanto, a proposta de compulsoriedade do Ensino Médio diurno em tempo integral promove a exclusão de um amplo contingente de jovens que estudam e trabalham. Uma pesquisa “Juventude na escola – por que frequentam?”, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), se faz pertinente no contexto dessa crítica pois evidencia o número significativo de jovens brasileiros que se encaixam nesse cenário. Ela afirma que, em 2016, 28,9% dos estudantes de ensino médio estudavam e trabalhavam, 9,7% realizavam bicos e iam ao colégio, e 16,1% já havia conciliado as duas atividades em outro momento, mas se dedicam somente aos estudos atualmente (ZINET, 2016).

## **2.6. O que os movimentos propõem frente aos desafios reconhecidos no Ensino Médio**

Como pode ser visto ao longo deste capítulo, os movimentos críticos à reforma também partem de um processo histórico e específico da problematização do Ensino Médio. Ao longo das seções anteriores, foi possível reconhecer alguns pontos que os representantes do discurso oficial e do discurso crítico concordam em relação ao diagnóstico da etapa final, como a baixa qualidade do ensino, os indicadores alarmantes de evasão e permanência, a necessidade de mudança e a urgência de discutir a questão no Brasil. No entanto, a seção “Qual é mesmo o problema do Ensino Médio no Brasil?” trouxe as diferenciações de pensamentos que ocorrem entre os dois no momento de mapeamento e identificação das causas desses problemas comuns e mais alguns outros. Logo, se as causas são reconhecidas e interpretadas de forma tão diferente, as soluções e sua efetividade serão consideradas de

acordo com essa forma e, portanto, os caminhos propostos tendem a refletir seu ideário e as diferenças entre as prioridades dos discursos. Assim como as explicações para o problema dependem do ideário, concepções e interesses de quem as formula, as soluções também estão intimamente imbricadas com essas questões (MNDEM, 2014).

Dessa forma, a principal reivindicação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é que o país continue aprimorando a oferta de uma educação “de base”, comum e de direito a todos e todas. Assim,

O Movimento defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade. (MNDEM, 2016b)

Sua proposição é que o currículo seja organizado para integrar de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como ferramentas de atribuir significado ao conhecimento escolar e que isso seja feito a partir de uma abordagem integrada, que produz maior diálogo entre os componentes curriculares (MNDEM, 2016b). Para eles, é de extrema importância que se enfrente a excessiva hierarquia, a fragmentação do conhecimento escolar e as concepções reducionistas que entendem o Ensino Médio ora como preparatório para o ensino superior, ora como formação mais restrita para o mercado de trabalho (MNDEM, 2016b). Dentre as ações necessárias destacam também uma organização curricular que respeite as diferenças e interesses dos jovens, mas que assegure a formação básica comum e de qualidade (MNDEM, 2016a). Em uma nota de repúdio da UBES à MP, os representantes estudantis afirmaram o que realmente desejam da escola média:

Queremos uma escola que de fato contribua para a emancipação dos estudantes, que não seja tecnicista e nos compreenda como agentes transformadores da sociedade. Não queremos mais decorar a tabela periódica e a fórmula de bhaskara e, sim, compreendê-las no nosso tempo e cotidiano. A gente quer de verdade é uma escola integralizada em tempo integral e não apenas mais horas do mesmo ensino que está aí. O nosso interesse é saber quem foi Dandara, Zumbi, Darcy Ribeiro, Antônio Conselheiro e toda a história negra e das lutas do nosso povo. Queremos mais verdades sobre as atrocidades da ditadura militar de 1964 dentro das escolas para que todo jovem saiba o valor da democracia e do que um golpe e golpistas são capazes quando tomam à força o poder. (UBES, 2016b)

Outra exigência frequentemente presente nos discursos dessas organizações está na ampliação do repasse de recursos financeiros para reestruturação dos espaços físicos, aprimoramento das condições materiais e para melhora salarial e das condições de trabalho dos educadores (MNDEM, 2016a). Essa demanda pode ser entendida como resultado da perspectiva que enxerga as limitações materiais das escolas das redes de ensino públicas

como parte essencial dos problemas que geram a precarização das instituições e afetam diretamente a qualidade da educação.

Por enxergarem os problemas da etapa final de forma complexa e interconectada, o Movimento defende que o que é necessário para realmente transformar esse cenário não é uma ou outra alteração pontual, mas sim um conjunto articulado de ações envolvendo as redes de ensino e as esferas de poder para que todo o sistema educacional se fortaleça e seja capaz de aprimorar a qualidade de ensino para todos os brasileiros (MNDEM, 2016a). Entre as ações sugeridas estão a consolidação de uma forma de avaliação que possibilite as escolas a acompanharem de forma contínua o desempenho dos alunos, o que seria uma tentativa de maior monitoramento para contenção do abandono e do insucesso escolar, dois elementos urgentes presentes na problematização (MNDEM, 2016a). Além disso, o Manifesto sugere que exista um esforço do estado para fomentar políticas e ações de assistência estudantil com objetivo de ampliar a permanência do estudante na escola (MNDEM, 2016a). Outras sugestões de ações complementares seriam a criação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio que visem produzir conhecimento e gerar um amplo e qualificado diagnóstico nacional, assim como uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial e continuada de professores (MNDEM, 2016a).

Por fim, uma questão extremamente importante para os estudantes secundaristas da UBES é a questão da gestão democrática participação popular nas decisões que envolvem suas escolas e, conseqüentemente, seus futuros. “Acima de tudo, nós, estudantes secundaristas brasileiros, queremos participar e opinar sobre essa nova escola e a reforma do ensino médio. Queremos que as escolas públicas possam ser democráticas, laicas e de qualidade social.” (UBES, 2016b). Por isso, condenam a forma que a MP foi apresentada sem diálogo ou participação da sociedade. A proposta de documento da UBES que apresenta emendas, adições e substituições no texto final da Conferência Nacional de Educação, CONAE, de 2014 apresenta algumas medidas que explicam de certa forma as expectativas que a organização deposita sobre o avanço da participação social na Educação. Entre as proposições presentes no Eixo 5 do texto da CONAE estão, por exemplo, a realização de congressos escolares em todos os estabelecimentos de ensino básico brasileiro, em que se coloque em discussão o projeto político pedagógico da unidade de ensino e a criação de uma lei que instituisse eleição direta para diretor e vice com participação dos estudantes na comissão eleitoral, no conselho escolar e nos conselhos de educação, transporte público e orçamento participativo das diferentes instâncias de poder (UBES, 2014).

Nesse sentido, é possível concluir que o discurso crítico à reforma, em seu diagnóstico, não nega muitos dos problemas que o discurso oficial enxerga como urgentes, como é o exemplo dos indicadores de evasão e desempenho. No entanto, sua interpretação histórica das desigualdades educacionais no país, representadas principalmente pela questão da dualidade do ensino médio, levam os representantes dessa narrativa a enxergarem desafios mais complexos que não se resolvem com a mudança de currículo e ampliação da carga horária. Dessa forma, os documentos do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio apresentaram diferentes soluções a serem implementadas em diferentes níveis para que a qualidade das escolas públicas no país fosse elevada. Destaca-se, porém, a reivindicação de que o currículo deveria permanecer seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 para garantir a todos os jovens o direito à educação básica comum e de qualidade. Essa exigência tem como base a noção de que a formação comum é o caminho para o objetivo final da emancipação humana.

A partir deste capítulo, observa-se, portanto, que existem alguns pontos ao longo das duas principais narrativas da reforma que convergem e outros que divergem por completo. A questão curricular talvez seja o momento em que ambos deixam mais claros seus projetos divergentes de educação e seus objetivos para eles. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2002), referência em estudos de teorias curriculares, quaisquer problematizações curriculares são tentativas de respostas a urgências de seu próprio tempo e disputam não só a legitimidade do conhecimento a ser ensinado, como os modos de subjetivação que se ambicionam e se configuram no processo de produção, circulação e legitimação desse conhecimento (SILVA, 2002). Dessa forma, a tradição crítica compreende que o currículo está no centro da relação educativa e é ele o responsável por consolidar os vínculos entre saber, poder e identidade (SILVA, 2001). O próximo capítulo irá explorar com mais detalhes um elemento comum entre esses projetos de Ensino Médio apresentados até agora na pesquisa e porque ele limita a efetividade das soluções propostas.

## **Capítulo 3: O Ensino Médio também é um problema de colonialidade**

### **3.1. Introdução**

Como foi possível perceber ao longo dos últimos capítulos, são tempos de intensas transformações e disputas no âmbito das políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil e pelo mundo. O primeiro discurso apresentado neste trabalho enxerga a Reforma como uma política essencial para qualificar os brasileiros de acordo com os padrões do mercado internacional e, assim, aumentar nossa produtividade econômica, enquanto o outro reconhece nela os impactos negativos de uma educação voltada para o mercado, sugerindo outras alternativas de políticas de incentivo. No entanto, apesar deles discordarem drasticamente desde o processo de identificação e formulação do problema do Ensino Médio no Brasil até as possíveis soluções, existe um ponto anterior em que eles se encontram e, arrisco dizer, até concordam essencialmente. O ponto ao qual me refiro seria o lugar do qual ambos partem, a estrutura da educação formal como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano, independente do objetivo para o qual esse desenvolvimento será usado.

Na sociedade pós-colonial brasileira, fundada por um regime escravocrata europeu que historicamente naturaliza as culturas de servidão e desigualdade, a colonialidade do poder e do saber se configuram como base dessa educação formal e, portanto, estão presentes nos principais projetos educacionais, mesmo aqueles antagônicos aos interesses da ordem capitalista global. A partir desse reconhecimento, o objetivo deste capítulo é identificar e analisar alguns aspectos que em ambos os discursos aparecem como reflexo do chão comum da colonialidade e expor como isso implica diretamente na limitação de alternativas possíveis para o alcance de uma educação média livre dos padrões de opressão coloniais e que garanta aos jovens o direito de construir suas narrativas conscientes desses padrões.

Além disso, o que este último capítulo propõe é justamente uma fuga do espaço construído no embate entre estes a partir do reconhecimento de outras formas de organização e produção da aprendizagem e conhecimento. Esse esforço faz parte da busca avançada por muitos pensadores decoloniais por formas outras de produzir e transmitir conhecimentos para que seja possível pensar modos alternativos de pensar alternativas para a formação de jovens extremamente diversos que em breve passam a experimentar a “vida adulta”.



### **3.2. As macro-narrativas: onde os discursos da reforma se encontram e se limitam**

Defensores da reforma *versus* críticos. O Estado, a iniciativa privada e as organizações internacionais *versus* profissionais da Educação. Direita *versus* Esquerda. Educação para o mercado de trabalho *versus* Educação para formação integral humana. Esses dois principais discursos dicotômicos se mostram em disputa sobre qual é o verdadeiro problema do ensino médio e, com isso, quais seriam as melhores soluções para resolvê-lo de forma efetiva. Apesar de suas drásticas diferenças, eles compartilham o privilégio de terem suas proposições reconhecidas como válidas e normativas. Ambos reconhecem a instituição moderna/colonial da Educação formal com E maiúsculo. Esse é o ponto de partida indisputável e compartilhado por ambos.

De um lado vimos que a flexibilização do currículo, representada pela Reforma do Novo Ensino Médio, surge como a resposta ideal para resolver os problemas interpretados pelo discurso do governo federal como urgentes e necessários para o desenvolvimento econômico do Brasil. A ideia de que a escola secundária não estaria dando conta das demandas do mundo globalizado e que, por isso, os alunos estariam desinteressados e suscetíveis à evasão e baixos resultados nas avaliações é avançada com o auxílio de grandes grupos da iniciativa privada e se legitima a partir da produção de conhecimento e das políticas educacionais transnacionais das principais organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Segundo esse primeiro discurso, a reforma seria uma tentativa de alinhar os desejos dos estudantes com o que é necessário ensinar aos jovens para prosperar no mundo acadêmico e do trabalho no século XXI. Do outro lado, representando o discurso crítico que ganha mais força durante o debate sobre a reformulação, estão pesquisadores, professores e profissionais da área da Educação que enxergam na nova política um instrumento de reprodução das desigualdades sociais que a longo prazo estaria condenando os mais pobres a cargos técnicos precarizados e os mais ricos às posições de liderança, consolidando ainda mais a tendência histórica da educação brasileira para a desigualdade. De acordo com essa perspectiva, incorporada no Capítulo 2 através dos textos do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as escolas secundárias no Brasil deveriam aprimorar seus currículos nacionais, ao invés de flexibilizá-los e preparar melhor seus professores para conseguirem efetivamente oferecer uma formação comum geral básica de qualidade, direito constitucional de todo cidadão brasileiro.

Segundo Walter Mignolo (2000), em entrevista com Elena Delgado e Rolando J. Romero sobre seu livro *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges*,

*and Border Thinking*, o processo político e os acontecimentos sociais a nossa volta sempre serão, por necessidade, interpretados na moldura das macro-narrativas existentes, que na verdade nada mais são que teorias. Segundo o autor, há um número de macro-narrativas disponíveis guiando nossa interpretação dos eventos e processos, como, por exemplo, a visão secular que situa a origem da civilização ocidental na Grécia e as cosmologias liberais e marxistas utilizadas para entender e justificar a expansão capitalista a partir do século XVIII (MIGNOLO *apud* DELGADO et al., 2000, p. 9). As macro-narrativas, portanto, são teorias, tradições de pensamentos, criadas em determinados locais, situadas em contextos específicos que são amplamente reconhecidas como válidas e que se reproduzem como universais para explicar os processos que impactam a humanidade. Mignolo também as denomina de histórias locais e afirma que o mundo moderno/colonial é em si um mundo que se construiu a partir de histórias locais eurocêntricas que possuem a posição privilegiada de imaginar e implementar os projetos globais (MIGNOLO *apud* DELGADO et al., 2000, p. 9).

A elaboração de Mignolo sobre as macro-narrativas hegemônicas e a análise feita nos últimos capítulos, permite entender que as disputas que envolvem a Reforma do Ensino Médio também são guiadas por determinadas macro-narrativas. A primeira faz parte da tradição tecnicista, que entende a Educação escolar formal como instrumento de preparação dos indivíduos para o trabalho e manutenção da ordem capitalista global, enquanto a segunda faz parte da tradição humanística, que entende a Educação formal como ferramenta de libertação, um caminho para emancipação humana. Dessa forma, o discurso oficial, da direita hegemônica, que avança os interesses neoliberais do mercado é contraposto pelo discurso também dominante da esquerda que dita os interesses baseados em uma narrativa humanística da Educação emancipadora.

Ambas tradições têm suas origens na Europa e, portanto, contam com padrões característicos do eurocentrismo que se refletem nas suas visões do problema e como acreditam que ele pode ser resolvido. Nesse sentido, se faz relevante notar a semelhança das duas tradições em terem a Educação formal única e o Currículo como pressupostos e, portanto, meios necessários para resolver as questões do Ensino Médio.

Esses currículos têm uma história, são determinados socialmente e produzidos dentro de um amplo contexto (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1783). Segundo Melo e Ribeiro (2019), o currículo como conceito está vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da educação e por meio dele se traduzem concepções de mundo e sociedade, visões interessadas e particulares (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1783). Segundo Goodson (2008), no processo de formulação curricular o que está em jogo são:

[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça (GOODSON, 2008, p. 8).

Por isso, a existência e formulação destes devem ser analisadas com devida atenção, no sentido que servem aos interesses e relações das classes dominantes e, conseqüentemente, do projeto moderno/colonial. De acordo com a análise decolonial dos currículos apresentada por Melo e Ribeiro, o conhecimento escolar é moldado pela colonialidade do poder e, portanto, pelos conhecimentos, saberes, modos de ser e viver elaborados pela população mundial considerada mais avançada no desenvolvimento histórico unilinear, onde a Europa Ocidental e, mais recentemente, Estados Unidos, figuram como referência e exemplo a serem seguidos (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1783). Além disso, nas universidades, o conhecimento é construído a partir de uma falsa universalidade e neutralidade que acabam naturalizando e legitimando a ordem social excludente e desigual do mundo moderno, consolidando a narrativa eurocêntrica ao longo de todo processo educacional (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1783).

Trazendo essa atenção para o contexto da Reforma é possível afirmar que o Currículo possui um papel fundamental para o seu êxito. Esse esforço por mudanças curriculares, movimentado em primeiro momento pelo governo, mas acelerado pelas organizações internacionais e grupos empresariais, emerge do “pânico” sobre os indicadores de evasão e analfabetismo que são exagerados pelos grupos dominantes ao montarem um diagnóstico catastrófico que os permite deslocar o discurso para avançar seus interesses (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1783). Como é possível reconhecer por uma análise crítica do primeiro capítulo, em grande parte, essas medidas são justificadas pelo desejo de estreitar as relações entre Educação e um projeto mais amplo de economia. Dessa forma, os resultados esperados pela iniciativa privada e o governo, como melhora nos indicadores internacionais e nacionais e maior produtividade e empregabilidade dependem inteiramente da reformulação do currículo, através da Base Nacional Comum Curricular, e da carga horária redefinida para que ele seja implementado. Portanto, mesmo que o discurso mobilize os diferentes desejos dos jovens como justificativa para as mudanças e ofereçam os itinerários formativos como resposta, a narrativa hegemônica ainda perpetua uma concepção eurocêntrica universalizante, que busca homogeneizar a experiência escolar através dos conhecimentos teóricos e técnicos presentes no Currículo geral básico e nos possíveis eixos dos itinerários formativos.

Já o outro lado dessa disputa também conta diretamente com uma organização curricular específica para alcançar seu objetivo e tem como principal argumento a importância da educação básica comum. Amparada pelos textos da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a narrativa crítica defende intensamente a garantia do direito por uma formação comum, capaz de integrar conhecimentos teóricos e práticos tendo como princípio e finalidade a emancipação humana. Como exemplo de documento orientador ela se empodera também de um documento curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Com isso, por mais que essa narrativa parta de uma perspectiva histórica que leva em conta as desigualdades estruturais e reconheça a multiplicidade de juventudes brasileiras, ela ainda evidencia uma preferência pela homogeneização da Educação como melhor caminho em direção à emancipação humana. O conceito de emancipação através do conhecimento, avançado pela tradição humanística, está ancorado na aposta incondicional introduzida pela educação moderna da possibilidade de encontro do homem com a verdade, tendo a razão como bússola (RIBEIRO, 2011, p. 617). Para a educação moderna, portanto,

tal princípio produz os seguintes desdobramentos: de um lado, a certeza de um sujeito ontológico, uma consciência fundada na razão, o pressuposto de um ser cognitivo ou epistemológico fértil em potencialidades educativo-formativas; de outro, uma verdade como possibilidade, um destino a ser alcançado por meio do trabalho de esclarecimento sustentado na educação da razão. (RIBEIRO, 2011, p. 617)

Nesse sentido, levando em consideração a centralidade do papel do Currículo comum, seja ele flexibilizado ou geral, no avanço dos objetivos de ambas narrativas é possível entender que as duas reconhecem e partem da base da Educação moderna/colonial como modelo fixo e necessário. Consequentemente, por mais que retoricamente tentem contornar os limites dessa construção buscando maior diversidade, o não questionamento da padronização do ensino faz com que elas permaneçam no lugar incapazes de incorporar no processo educacional o que os jovens realmente querem e precisam para lidar com a realidade presente de forma consciente.

### **3.3. Colonialidade do poder e do saber na Educação brasileira**

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2008), na maioria das sociedades pós-coloniais, como o Brasil, o fim do colonialismo como relação política não significou o fim da colonialidade como relação social.

O colonialismo, mesmo depois de terminar como relação política, continua a impregnar alguns aspectos da cultura, dos padrões de racismo e de autoritarismo social e mesmo das visões dominantes das relações internacionais (SANTOS, 2008, p.39)

Nesse sentido, Nelson Maldonado Torres (2007) esclarece a diferença entre os conceitos do colonialismo e da colonialidade. O colonialismo implica uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no controle de outro povo ou nação (TORRES, 2007, p. 131). Por outro lado, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno acelerado no século XVI e vai além de uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, impactando o modo como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e a intersubjetividade se articulam entre si através do avanço do mercado capitalista mundial e da concepção da ideia de raça (TORRES, 2007, p. 131). Dessa forma, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, ela sobrevive ao colonialismo, mantendo-se viva nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da experiência moderna (TORRES, 2007, p. 131). Neste sentido, é possível afirmar que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Assim, o colonialismo se mostra como mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Por meio da colonialidade, ele chega às raízes e estruturas mais profundas de um povo e se perpetua apesar da descolonização ou da emancipação formal das colônias. Ainda nessa mesma perspectiva, o autor Aníbal Quijano desenvolve, em 1989, o termo da *colonialidade do poder* para afirmar essa noção de manutenção dos países periféricos em uma situação colonial, mesmo que já não estejam mais sujeitos a uma administração colonial

Segundo Quijano, existem dois processos históricos no contexto da colonização da América que se constituem como eixos fundamentais desse padrão de poder presente na vida social (QUIJANO, 2005, p. 117). O primeiro pode ser classificado como a “codificação das diferenças” entre colonizadores e colonizados baseada na categoria mental de raça (QUIJANO, 2005, p.117). A partir dela, justificava-se a condição natural de inferioridade da população nativa nas distintas estruturas biológicas, o que foi fundacional para sustentar a legitimidade das relações de dominação que a conquista exigia:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

E o segundo é a divisão internacional do trabalho, através da articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

A ideia de raça, fundamental para legitimar a diferença colonial e as relações de dominação que a precede, não tem história conhecida antes da América. Assim, a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo do padrão de poder de vocação mundial chamado modernidade. Suas identidades estão, portanto, imbricadas e se apresentam como faces da mesma moeda. Ao ocupar pela força sua posição de centro do capitalismo mundial, a Europa não só controlou o mercado mundial, como também foi capaz de impor seu domínio colonial sobre a intersubjetividade mundial (QUIJANO, 2005, p. 121). Como efeito do colonialismo, grande parte das experiências, histórias, recursos e produtos culturais foram articulados em uma só ordem cultural global alinhada à hegemonia europeia ou ocidental, garantindo ao continente o controle de todas as formas de subjetividade, cultura e, em especial, da produção do conhecimento.

O privilégio epistêmico do Ocidente, definido como a autoridade de poder estabelecer o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais, se torna, portanto, um dos mecanismos mais potentes de avanço de projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016). Dessa forma, parte do esforço dos representantes do poder colonial para garantir o monopólio do conhecimento está em construir estruturas e instituições que produzam o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Nesse sentido, é possível identificar ao longo da história da Educação formal brasileira a influência dos atores e instituições comprometidos a avançar o padrão colonial/branco/masculino/capitalista do conhecimento através do avanço da modernização legitimado mais recentemente pelo discurso do desenvolvimento econômico. As primeiras expressões do modelo educacional moderno europeu no Brasil são identificadas a partir da introdução da educação jesuítica em 1549, no período colonial. Os padres da Companhia de Jesus (1534), responsáveis pela prática tinham como missão, outorgada pela Coroa portuguesa, evangelizar os ameríndios por meio da catequese (FERREIRA, 2010, p. 19). Após constatarem a resistência dos adultos em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus passaram a investir sua atenção na prática da evangelização das crianças indígenas com a educação jesuítica (FERREIRA, 2010, p. 20). Eles enxergavam na condição de criança um duplo potencial: primeiro, elas ainda não haviam sido “contaminadas” pelos

elementos culturais, qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, após incorporada a doutrina cristã, serviriam de vetores para combater os costumes culturais dos pais. Segundo Ferreira (2010) os catecismos jesuíticos foram utilizados como instrumento de veiculação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia e da imposição do aprendizado da língua portuguesa. Dessa forma, é possível afirmar que a Educação brasileira moderna/colonial tem como sua fundação o esforço dos colonizadores em impor sua religião, seus conhecimentos e seus hábitos e invisibilizar ou apagar por completo as subjetividades que estruturavam as sociedades tupis-guaranis nativas daquele território.

O monopólio da vertente religiosa na educação se manteve até 1759 quando os pioneiros da Escola Nova começaram a organizar reformas nos sistemas de ensino de alguns estados brasileiros com tradições curriculares inspiradas em princípios positivistas e jesuítas que podem ser caracterizados como: “a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisão entre trabalho intelectual e manual” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1787; MOREIRA, 1990, p. 85). Na prática, isso significou uma estrutura curricular fragmentada, com seu corpo de conhecimento organizado de forma sequencial e unidirecional (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). O objetivo era introduzir aos alunos o repertório das obras clássicas e o domínio das línguas grega e latina. Segundo Silva (2002), “Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano” (SILVA, 2005, p. 26). A ênfase que essas tradições curriculares davam aos clássicos demonstra a concepção eurocêntrica de que apenas algumas sociedades produziam conhecimentos válidos capazes de conduzir as pessoas e os povos à civilização e retirá-los da selvageria através da revelação de uma verdade (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). Nesse sentido, esse modelo parte do privilégio epistêmico que pressupõe a superioridade de um tipo de conhecimento em detrimento dos outros, consolidando a dinâmica da colonialidade do saber. O modelo de educação válido para o período de formação do estado nacional no ocidente europeu é, portanto, trasladado para o Brasil, mas em nada reflete a identidade histórica da população e do país (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788).

As mudanças sociais do final do século XIX e início do XX geradas pelos processos de urbanização e industrialização influenciaram profundamente a formulação de um sistema educacional nacional e, mais especificamente, a construção de uma educação secundária formal. Diante desse processo, o país continuou recebendo a influência de perspectivas educacionais produzidas agora também pela potência estadunidense com objetivo de adequar a escola às transformações sociais (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). A tradição tecnicista

reproduzida pelos Estados Unidos ascende como ideologia hegemônica e seu propósito era planejar cientificamente o processo educativo de modo que as influências subjetivas fossem minimizadas para que não atrapalhassem o alcance das metas e padrões pré-definidos (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). Dessa forma, os currículos escolares passaram a ser mecanicamente organizados por especialistas e pelo supervisor escolar, que vêem na finalidade da escola o preparo para as habilidades necessárias no mundo do trabalho (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). Se estabelece no âmbito da escola uma clara hierarquia entre aqueles que definem, planejam e monitoram o que será ensinado - o gestor - e aqueles que apenas executam seguindo os moldes de qualidade pré-estabelecidos - os professores e alunos. A partir desse cenário é possível notar que o tecnicismo também carrega em si diversos elementos eurocêntricos. A intenção de eliminar a subjetividade em nome da eficiência através da separação entre mente e corpo, razão e emoção, corpo e mundo reproduz o processo da colonialidade do poder que, desde o período colonial, exclui as epistemologias e conhecimentos que não se configuram dessa forma (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1788). Sendo assim, a concepção do conhecimento objetivo, neutro e universal produzida pelas relações coloniais encontra na tradição tecnicista continuidade para avançar os interesses econômicos e políticos da ordem capitalista global.

Esses são alguns dos momentos históricos que marcaram os rumos da educação brasileira através da consolidação da ideia de uma Escola única para todos. Desde sua primeira expressão como instrumento de evangelização dos nativos e preparação das elites portuguesas intelectuais até a atual Reforma do Ensino Médio, que em muito reproduz o pensamento tecnicista, o privilégio epistêmico junto à colonialidade do saber se fazem presentes definindo o que é ensinado e qual conhecimento é válido nas salas de aulas brasileiras. A educação secundária, o Ensino Médio, tanto antigo como o novo, é parte constitutiva da instituição da Educação formal no Brasil e está, portanto, integrado a esse contexto que perpetua um modelo de ensinar e aprender eurocêntricos, que não levam em conta a importância de narrativas outras para formação do indivíduo brasileiro.

De certa forma, a injustiça cognitiva se perpetua porque a associação entre o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal constrói uma justificativa de superioridade natural, auto-evidente, essencial e que, conseqüentemente, não pode ser alterada. O efeito disso na trajetória das juventudes do país é extremamente preocupante e tende a aprofundar as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Isso porque quando a escola veicula apenas os conhecimentos eurocêntricos, ou seja, a cultura dominante, ela acaba legitimando e privilegiando todas as visões, símbolos e representações dos jovens que advêm



da classe dominante, enquanto os jovens das classes dominadas, por não possuírem proximidade com essa cultura, têm sua cultura desvalorizada, seu conhecimento ancestral negado, sua realidade invisibilizada e, por isso, acabam enfrentando mais acentuadamente o fracasso escolar (SILVA, 2002). De acordo com Rufino (2019), o esforço colonial para justificar o conhecimento eurocêntrico como único e naturalmente superior tem como resultado a sensação de um estado de paralisia da matriz de poder colonial, como se não pudesse se mover, se transformar (RUFINO, 2019). Esse estado de latência é resultado dessa negação da diversidade e do movimento que provoca o desmantelamento das sabedorias e cognições do indivíduo colonizado e implica a precarização das suas potências (RUFINO, 2019). Dessa forma, os violentos mecanismos de subalternização e epistemicídio fazem parte de um projeto de desencantamento da existência para que não fosse possível nos atentar a outros caminhos de conhecimento (RUFINO, 2019).

Como tentativa de contestar as narrativas hegemônicas que pensam a educação no Brasil a partir do pressuposto da modernidade, o processo de descolonização do saber sobre a Escola é fundamental para ultrapassarmos os limites epistemológicos, políticos e sociais traçados pelas macro-narrativas da colonialidade. O “pensamento crítico de fronteira” mobilizado por Walsh para pensar o processo educacional mostra-se como um caminho propício para enxergar alternativas realmente novas. Ao aplicar o pensamento crítico de fronteira sobre a questão da diferença colonial, o fim deixa de ser uma sociedade ideal como abstrato universal para se tornar esse espaço fluído de questionamento e transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser (WALSH, 2005). A escolha por essa perspectiva não deixa de olhar para as relações de poder, na verdade, o pensamento dominante se mantém no espectro como uma referência, mas que pode ser reconstruído ou transformado a partir do constante questionamento e introdução de outras histórias e modos de ser e pensar. Dessa forma, esses espaços gerados pelas posições críticas de fronteira, ao estabelecerem um diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar ocidentais, oferecem a oportunidade de visualização de outras possibilidades de produção de conhecimento e cosmovisões que ajudam a ver o mundo de uma perspectiva “outra” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

A próxima sessão apresenta, portanto, uma experiência educacional brasileira que não deve ser encarada aqui como um padrão ideal decolonial. Se faz relevante lembrar aqui, que no processo decolonial o objetivo não é finito e a jornada não é linear, o questionamento e a reformulação são ambos o caminho e o ponto de chegada. A proposta a seguir é olhar através do movimento de fronteira e da interculturalidade, como as ocupações das escolas secundaristas e alguns de seus elementos mais característicos podem contribuir para

pensarmos em pedagogias interculturais, antirracistas e decoloniais para os jovens brasileiros do Ensino Médio.

### **3.4. As ocupações estudantis como desafio à colonialidade da Educação formal brasileira**

Aí, é muito louco quando a gente não conhece muito bem o bagulho, a gente vê assim de fora, “nóis” pensa que é tudo igual né? “Movimento Estudantil” Quem não conhece acha que é assim, uns jovens muito loucos, querem invadir tudo, quebradeira, uns maconheiro, que tem preguiça de estudar. Uns vão dizer assim. “Pros” outros vão achar que os secundaristas são a esperança do mundo. O jovem que ocupa, sonha, sonha com a educação pública de qualidade, com um mundo mais igualitário, que assim que eles crescerem e chegarem no poder vai tá tudo resolvido! Mas mano, o bagulho é muito mais louco do que isso. (PENTEADO, 2019)

Essa é a fala do estudante Lucas “Koka” Penteado nos primeiros minutos do documentário *Espero Tua (Re)Volta* (2019), que conta a história das ocupações a partir da narrativa de três estudantes - Marcela Jesus, Nayara Souza e Lucas “Koka” Penteado - que participaram ativamente da organização delas em diversos momentos desde 2015. Com sua linguagem jovem e suas palavras descontraídas, Lucas traz uma reflexão que para mim traduz complexidade do movimento das ocupações que se iniciou em 2015 com a proposta de reorganização escolar do governo de São Paulo e retornou com ainda mais força em 2016 com a conjunção de três legislações entendidas pelos estudantes como ameaças à qualidade da educação pública brasileira. Eram elas a Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que visava o congelamento dos gastos do governo federal por vinte anos; a Medida Provisória nº 746/2016, que avançava a flexibilização do currículo e o aumento da carga horária no Ensino Médio; e pelo Projeto de Lei nº 867/2015 da Escola Sem Partido, que visava fiscalizar professores e seus materiais pedagógicos para garantir uma educação “neutra”, livre de ideologias políticas.

A partir da reflexão proposta por Lucas e da análise da diversidade não só de pessoas como também dos processos organizacionais e educacionais presentes nas ocupações, é possível reconhecer nelas seu potencial de enfrentamento à colonialidade do poder e do saber, assim como sua força para avançar princípios que devem ser considerados para uma pedagogia decolonial. Segundo Fernández e Gill (2019) o movimento das ocupações das escolas secundárias brasileiras e a ocupação das universidades pelo país que se seguiram desestabilizam não só as reivindicações modernas pela produção e controle do conhecimento, mas também os processos de (des)autorização que habilitam as práticas coloniais a reproduzirem a sociedade como ela é (FERNÁNDEZ; GILL, 2019).

O primeiro aspecto que chama atenção nessa dinâmica entre ocupações e educação decolonial está em sua origem como possibilidade de ação. Em 2015, após o anúncio da reorganização escolar do Estado de São Paulo, os estudantes secundaristas imediatamente começaram a se mobilizar para protestar contra a medida. Um repertório variado de formas de protesto foi empregado e contou com diversas manifestações de rua, abaixo assinados, visitas à Câmara dos Vereadores, assim como táticas mais radicais, como o ato de colocar fogo em entulho e bloquear a rua, mas apesar da sua intensidade as Diretorias de Ensino, a Secretaria Estadual de Educação e o governo Alckmin não sinalizavam qualquer disposição de diálogo ou revisão do plano (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016, p. 68). A ideia da ocupação surge então como um último recurso para conseguir chamar a atenção do governo de alguma forma. Segundo Campos e Medeiros (2016), a divulgação do manual “Como ocupar um colégio?” traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado nas redes sociais, teve papel central na tomada de decisão pelas ocupações. A cartilha foi desenvolvida a partir de um documento elaborado pela seção seção argentina da “Frente de Estudiantes Libertarios” sobre sua experiência de luta e da vivência de um dos integrantes do coletivo que foi até o Chile em 2011 acompanhar o movimento dos secundaristas chilenos conhecida como “Revolta dos Pinguins” (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016, p. 70). O documento de fácil e rápida leitura apresentava a experiência chilena e trazia a pergunta:

Já pensou se fizéssemos igual em São Paulo? Para aprendermos com nossos companheiros de outros países, traduzimos alguns trechos do manual sobre ‘Como ocupar um colégio?’, escrito por estudantes da Argentina durante seu movimento. (CAMPOS; MEDEIROS, 2016, p. 71)

Em seguida o manual apresentava um plano de ação e orientações para organização da ocupação. Levando esse contexto em consideração, é possível relacionar a dinâmica de inspiração em outras experiências com um dos princípios da interculturalidade crítica, apresentada por Catherine Walsh como essencial para construção da pedagogia colonial. Para ela, um dos significados da interculturalidade está em ser “Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (WALSH, 2001, p. 10-11). A partir dessa perspectiva se faz relevante notar a potência que o diálogo, as trocas de conhecimento, saberes e práticas entre referências que também partem do Sul e de uma experiência histórica subalternizada podem gerar nas lutas de transformação social. Essa interpretação da origem das ocupações e suas referências latino-americanas podem servir como aprendizado para a construção de formas outras de transformar a educação através do exercício da interculturalidade.

Além disso, outro aspecto das ocupações que se conecta aos preceitos da educação colonial está relacionado à construção de uma prática política que se contrapõe à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento (OLIVERA; CANDAU, 2010, p. 28). A escolha pela prática das ocupações foram encaradas pelos estudantes como a última solução possível, depois que todos os canais de diálogo e outras formas de luta se mostraram esgotadas. Tendo em vista essa constatação, a única forma encontrada por aqueles jovens historicamente marginalizados de se tornarem visíveis ao Estado e a classe dominante foi a ocupação física daquele espaço. Esse exercício de visibilizar também está alinhado a interculturalidade, no sentido que abrem espaço para muitas vozes historicamente marginalizadas e invisibilizadas dentro da estrutura de poder não só serem ouvidas, como serem protagonistas de uma luta política transformadora (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016).

Como consequência dessa abertura, a juventude secundarista, em grande parte das periferias, viram esse momento como uma possibilidade de reivindicarem não só suas demandas, como também suas múltiplas identidades de gênero, raça e sexualidade (CAPAI, 2019). Através das aulas públicas, guiadas geralmente pelos próprios alunos, e vivências da ocupação, como diálogos entre estudantes e debates educacionais assuntos como raça, gênero e classe passaram a ser abordados de forma mais direta na escola. Sendo assim, a maior parte das ocupações teve em comum este esforço de construir um espaço colaborativo para que os jovens continuassem aprendendo combinado ao engajamento com elementos chaves da matriz de poder colonial, como gênero, sexualidade, raça e classe.

Nesse sentido, a divisão de gênero do trabalho foi desafiada diariamente desde o princípio das relações da ocupação, em que as mulheres se recusaram a assumir os papéis convencionais de gênero na divisão das comissões de trabalho, demandando assim, que todos participassem das comissões de limpeza e cozinha (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 118). Na verdade, muitas dessas meninas assumiam postos nas comissões de segurança, tipicamente atribuídos ao gênero masculino, e na linha de frente dialogando e confrontando a polícia militar nos portões das escolas e nas ruas das cidades. O documentário *Lute como uma menina!* narrou a história das ocupações a partir das vozes femininas presentes na organização e evidenciou a falta do debate de gênero, assunto esse considerado um tabu no contexto político brasileiro de ascensão do conservadorismo, nas salas de aula no momento anterior às manifestações (COLOMBINI; ALONSO, 2016). Além disso, os depoimentos ouvidos e ampliados por este documentário mostram como as organizadoras das ocupações se preocuparam em resolver essa ausência ao começarem movimentos para engajar os jovens

com as questões de gênero, raça e classe que os faziam entender melhor as dinâmicas interseccionais de opressão vividas por eles diariamente (COLOMBINI; ALONSO, 2016). Nesse sentido, as práticas formativas representadas pelas palestras, debates e intervenções artísticas aceleradas, em grande parte, pela liderança de mulheres adolescentes, denunciou a incapacidade dos métodos tradicionais de ensino em dialogarem diretamente com os estudantes das escolas públicas brasileiras e em ensinarem um conhecimento que realmente faça sentido na realidade que eles vivem todos os dias (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 119).

A dedicação dos estudantes secundaristas em criarem nas ocupações um ambiente de aprendizagem diverso mais uma vez se mostra como um exemplo de prática que avança a interculturalidade e o pensamento de fronteira na educação. De acordo com Walsh, o campo educacional visto com as lentes da pedagogia decolonial deve ser “Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (WALSH, 2001, p. 10-11). Portanto, a tentativa de visibilizar e construir conhecimentos sobre as dinâmicas de poder da sociedade demonstra ser um passo essencial para enfrentar a colonialidade do poder e do saber.

Apesar de cada ocupação representar um “microuniverso particular”, com circunstâncias e indivíduos únicos que conferem a ela uma dinâmica própria que conta com um conjunto específico de ações e decisões, é possível observar entre elas alguns aspectos comuns e que geraram uma rica troca de conhecimentos e experiências (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016, p. 165). Um desses aspectos essenciais nas ocupações estudantis foi seu caráter autonomista e horizontal, que negava a interferência de líderes mais velhos e experientes - mesmo aqueles alinhados a seus posicionamentos -; tomadores de decisão do governo; responsáveis e qualquer outra figura de autoridade (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 117). A escolha por esse posicionamento alimentou ainda mais o processo de desqualificação do movimento que os classificava como invasores e fantoches manipulados pelos partidos de esquerda e sindicatos de professores (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 117). Por outro lado, a autogestão horizontal das ocupações incentivou os estudantes a experimentar o exercício da democracia e da horizontalidade através das assembleias, em que todas as atividades e decisões, por mais mínima que estas fossem, passavam por um processo decisório reflexivo coletivo (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016, p. 165). Dessa forma,

[...] estes estudantes se submeteram a um período de formação política contínua: a assembleia sendo a vivência fundamental, mas todas as outras interações humanas também se transformando em aprendizado, mesmo as mais banais, pois se tornam passíveis de questionamento a partir do princípio de horizontalidade. A ocupação

é um espaço no qual o sujeito questiona a si e aos outros a todo momento, um exercício constante de desconstrução; as simples questões do que será feito para o almoço ou onde serão guardadas as bolas de basquete, por exemplo, podem se tornar uma discussão política. (CAMPOS; MEDEIROS; et al., 2016, p. 166)

Com isso, as ocupações tornam-se, mais uma vez, uma experiência relevante de estudo no campo da educação decolonial, pois evidencia a possibilidade de uma vivência escolar que leva em conta a pluralidade de narrativas presentes nela, sem impor uma única como verdadeira. A horizontalidade praticada pelos estudantes contraria a concepção colonial de Educação como um processo padronizado, hierarquizado e que precisa ser monitorado por um poder regulatório.

O discurso, mas sobretudo as práticas avançadas pelos estudantes contestavam diariamente as tentativas dos órgãos oficiais e da mídia hegemônica de invalidar suas reivindicações. A partir dos princípios de autonomia e não partidarismo do movimento, os estudantes transformaram suas escolas em um espaço formativo - também educacional! - de debates, aulas públicas e oficinas que abordavam diversos tópicos, como raça, gênero e orientação sexual, além de atividades físicas como Capoeira e artes marciais. Ressignificando assim, o espaço da escola pública frequentemente representado como um espaço marginalizado, abandonado e de jovens desfavorecidos, desinteressados e passivos em um lugar de agência, potência e inventividade (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 117). Enquanto o discurso oficial do Estado se escondia atrás do argumento que os alunos estavam sendo impossibilitados de estudar, todo esse movimento de dar continuidade ao desenvolvimento intelectual dos estudantes na verdade apresentava outras formas de produzir e aprender o conhecimento, além de práticas pedagógicas alternativas não-autoritárias e plurais, que contavam com um enorme potencial para avançar o processo de decolonização da educação.

A escolha de viver o processo e mudança social através das ocupações é, no entanto, uma tarefa difícil que aqueles que aceitam viver e recriar novas ideias estão sujeitos a enfrentar. A construção de uma comunidade de aprendizado abrangente que, internamente, conta com assembleias, diferentes comissões de trabalho, debates políticos e, externamente, enfrenta o silenciamento e a invisibilização inevitavelmente vai encontrar contradições pelo caminho. Especialmente, porque, socializados em uma estrutura moderna colonial, todos participantes ainda estão predispostos a pensar sobre o tempo, espaço, política e as relações sociais através das hierarquias e exclusões do imaginário eurocêntrico (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 119). Por conta desses valores e preconceitos é possível afirmar que todo aprendizado implica um processo simultâneo de desaprendizado e reaprendizado (FERNÁNDEZ; GILL, 2019, p. 119).

Existem diversos outros aspectos característicos às ocupações estudantis dos últimos anos que podem ser analisados de acordo com a perspectiva decolonial, como a ocupação física do espaço da Educação formal, os dilemas entre a separação do público e privado; do pessoal e do político. Ao trazer alguns aspectos centrais da experiência das ocupações como resposta às inúmeras expressões do projeto político e educacional do Brasil, a proposta da pesquisa é apresentá-la como uma abertura de possibilidades educacionais diversas capazes de desafiar o projeto colonial de controle do conhecimento, que se reproduz, por exemplo, nas recomendações de políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro. A diversidade de soluções, articulações e elaborações pensadas em cada uma das ocupações nos oferece um espaço teórico plural e promissor para pensar em uma educação heterogênea, descentralizada, horizontal e que, ao mesmo tempo que é situada e contextualizada, se mantém aberta ao diálogo e à troca de experiências.

## Reflexões finais

Esta pesquisa não tem a pretensão de ser concluída aqui ou de apresentar as melhores soluções a serem aplicadas para melhorar a educação média brasileira. Ela tem como objetivo, na verdade, gerar uma provocação aos diferentes grupos que disputam sua formulação e todos aqueles envolvidos na experiência da educação formal brasileira. Quem está pensando o futuro dos jovens? E com isso, quais sonhos são possíveis dentro das instituições de ensino? Quais juventudes os concretizam? Como forma de oferecer uma reflexão final para essa primeira discussão, gostaria de resgatar neste momento as motivações que me trouxeram com minhas palavras até aqui, assim como minha experiência pessoal para justificar minha proximidade com o tema.

Anterior à escolha por falar sobre o Ensino Médio no Brasil, tinha em mim a vontade de escrever um trabalho sobre *educação*. Essa vontade se tornou muito presente nos últimos dois anos quando passei a estudar com maior profundidade as teorias pós e decoloniais e o que essas diziam sobre o processo de produção do conhecimento. Com a introdução do conceito de colonialidade do poder e do saber reconheci a íntima influência do projeto colonial nas estruturas educacionais e, conseqüentemente, na formação das subjetividades dos indivíduos. O resultado disso foi uma expansão enorme da realidade através da ampliação de referências e vozes que antes não ouvia ou não estiveram disponíveis no meu processo de educação escolar. Isso me gerou uma inquietação enorme e muitas perguntas que agora tenho como norte. Quem produz o conhecimento que nos é ensinado ao longo da vida? E esse conhecimento, que se diz universal, quem e o que ele invisibiliza para se colocar nessa posição? De que modo essa forma e esses conteúdos moldam o nosso saber e nossa lente para o mundo? Quantos caminhos deixamos de ver e criar por nem sequer conhecê-los como alternativa?

O presente texto é, portanto, resultado da vontade de questionar os termos em que a educação formal brasileira foi construída e como a matriz de poder colonial dificulta sua transformação e limita a construção de futuros mais diversos e plurais. A escolha pelo Ensino Médio foi feita a partir da reflexão da crescente prioridade que esta etapa vem recebendo tanto no contexto global como brasileiro, mostrando-se nesse momento como um campo de intensas disputas, especialmente por conta da recente Reforma, das ocupações estudantis e das conseqüências de ambas.

Dessa forma, olhar com atenção para as duas principais narrativas que formularam as soluções a serem implementadas hoje se mostrou como um movimento capaz de ilustrar um



quadro bem mais amplo da educação básica no Brasil. Esse cenário é composto por dois principais grupos antagônicos que buscam consolidar diferentes projetos para a Educação brasileira e os jovens que a compõem. De um lado, encontramos o Estado, as grandes empresas e as principais organizações internacionais avançando soluções que visam oferecer uma melhor preparação para o mercado de trabalho, de acordo com os parâmetros da economia neoliberal. Do outro, está grande parte dos acadêmicos e profissionais da Educação, que enfrentam esse projeto na tentativa de diminuir o histórico de desigualdades sociais através da garantia de uma formação básica comum que incentive o pensamento crítico, alinhado à tradição de pensamento humanística. Entre eles, existe algo que as une, a concepção de que a Educação deve ser única e comum a todos. Ambos reconhecem a estrutura escolar como base essencial para avançar suas soluções e alcançar seus objetivos, dando continuidade à perspectiva dual da modernidade da Educação para o mercado *versus* a Educação para emancipação humana. O pensamento de fronteira permite não só reconhecer essa limitação, como também encontrar as pluralidades que as tentativas de impor um único modelo nunca apagam e até mesmo criam. Esse conceito, portanto, não busca introduzir um caminho completamente novo, mas sim identificar e avançar saberes, experiências e práticas historicamente invisibilizadas, mas que sempre estiveram presentes nas fronteiras das narrativas consideradas válidas pela matriz de poder colonial.

Se no início da pesquisa aplicar as teorias decoloniais para pensar a educação média ainda parecia uma realidade distante e incerta sobre seus rumos, hoje esse movimento se mostra mais possível. Hoje eu vejo que as muitas educações decoloniais estão presentes aqui e agora e, provavelmente, sempre estiveram presentes nas fronteiras ou interstícios do projeto de Educação. Também consigo entender com mais clareza agora que não existe uma linha de chegada, mas sim um processo contínuo que continua se somando e se transformando no presente. O que me motiva a continuar estudando o tema é imaginar a quantidade de sonhos outros que serão possíveis emergir com a expansão de tantos conhecimentos historicamente invisibilizados. Eu vejo muitas realidades mais justas e plurais surgindo desses processos.

Nesse sentido, essa pesquisa iniciou um processo que não acaba aqui. Estudar o conteúdo e a influência dos principais discursos educacionais em uma determinada questão trouxe uma visão muito mais ampla do cenário das políticas educacionais brasileiras e de que forma elas estão condicionadas a uma visão limitada e inadequada da nossa realidade como país e mundo. No entanto, esta pesquisa não dá conta de investigar por completo o histórico dessas tradições educacionais e como os aspectos mais específicos da colonialidade no currículo escolar afetam as trajetórias e possibilidades de vida dos jovens brasileiros. Como

próximos passos enxergo uma continuação do exercício de pensar a educação no Brasil uma pesquisa mais aprofundada da dimensão histórica da Educação como projeto colonial no país. Uma investigação mais profunda da trajetória da Educação moderna/colonial e suas principais narrativas poderia ser um caminho possível para continuar utilizando o pensamento de fronteira para identificar a presença das educações com potencial decolonial ao longo do tempo.

Existem, no entanto, muitos desafios que se colocam entre esse objetivo. O cenário das pesquisas educacionais atualmente mostra-se extremamente preocupante sobre esse ponto de vista. O governo Bolsonaro avança de forma cada vez mais rápida projetos que privilegiam uma visão mercadológica e profissionalizante da Educação. O Ministério da Educação, neste momento, encontra-se vazio, mas esteve por um ano sob o comando de Abraham Weintraub que pouco fez em relação a políticas de incentivo à qualidade do ensino e muito se preocupou com a suposta doutrinação da esquerda nas salas de aula. O quadro político soma-se à conjuntura da pandemia do Covid-19 que apresenta um desafio enorme para os anos futuros, já que milhões de alunos tiveram suas aulas suspensas ou condições de aprendizagem prejudicadas pela transferência para o modelo remoto. Além disso, com a ascensão do ensino à distância e das metodologias remotas existe um risco ainda maior da Educação tornar-se cada vez mais mecanizada, homogênea e, agora, sem o encontro humano. A partir desse contexto é possível, portanto, que surja uma nova disputa entre o governo e as classes dominantes avançando propostas de viés tecnicista e mercadológico; e movimentos críticos que apontam o aprofundamento das desigualdades e as falhas desse modelo para criar um sujeito cidadão. Ambos os lados, continuarão o processo de invisibilização da pluralidade das educações que também é afetada de formas muito diferentes nesse momento.

Por isso, apesar das condições adversas, agora, mais do que nunca, pesquisar e pensar sobre a educação em outras formas que não a moderna/colonial é uma forma de resistir ao avanço do autoritarismo e da barbárie. Além disso, fortalecer as narrativas decoloniais reconhecendo mais vozes e conhecimentos se mostra hoje como uma estratégia de potencialização dos indivíduos a nossa volta e, conseqüentemente, do nosso futuro como sociedade.

**Bibliografia:**

BRACHER, Fernão. Prefácio. In: CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. **Modelos Curriculares para o Ensino Médio**. Desafios e respostas em onze sistemas educacionais. São Paulo: Metalivros, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/169.pdf>>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=RE+L+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=RE+L+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional, nº 14, de 12 de Setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 de set. de 1996. 1996a Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 27 de Junho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional, nº 59, de 11 de Novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de nov. de 2009, p. 8. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BRASIL. Decreto - Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de fev. de 2017, Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BRASIL. Decreto - Lei Nº 21.2141, de 4 de Abril de 1932. **Diário Oficial da União**, Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, Diário Oficial - 9 de abr. de 1932, p. 6666. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D21241.htmimprensa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htmimprensa.htm)>. Acesso em: 30 de Junho de 2020.

BRASIL. Decreto - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996, Seção 1, p 1-9. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura . **REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS**. 2018b. Disponível em:

<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>> Acesso em: 11 de Abril de 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 11 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conheça a história da educação brasileira**. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acesibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 27 de Junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2018a. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria PORTARIA Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de fev. de 2016, Seção 1, p. 23-25. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 23 de Abril de 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. 2018d. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018>>. 2014. Acesso em: 22 de Abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt\\_interministerialresumo2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf)>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

BULHÕES, Antonio. **PRONUNCIAMENTO ENCAMINHADO À MESA PARA PUBLICAÇÃO**. Câmara dos Deputados, 10 de Outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=251.2.55.O&nuQuarto=10&nuOrador=2&nuInsercao=107&dtHorarioQuarto=18:26&sgFaseSessao=OD&Data=10/10/2016>>. Acesso em: 20 de Junho de 2020.

CAILLODS, Françoise; HUTCHINSON, Francis. Aumentar a participação na educação secundária na América Latina? Diversificação e Equidade. In: BRASLAVSKY, Cecilia (org.). **A educação secundária: mudança ou imutabilidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.(Coleção Baderna).

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. **Modelos Curriculares para o Ensino Médio**. Desafios e respostas em onze sistemas educacionais. São Paulo: Metalivros, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/169.pdf>>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

CARLETTO, Ronaldo. PRONUNCIAMENTO ENCAMINHADO À MESA PARA PUBLICAÇÃO. Câmara dos Deputados, 10 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=251.2.55.O&nuQuarto=10&nuOrador=2&nuInsercao=110&dtHorarioQuarto=18:26&sgFaseSessao=OD&Data=10/10/2016>>. Acesso em: 20 de Junho de 2020.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação Contra a Barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUZ, Priscila. In: BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. p. 41- 45. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Educação**. v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 27 de Junho de 2020.

DELGADO, Elena; ROMERO, Rolando. **Local Histories and Global Designs**: An Interview with Walter Mignolo. In: *Discourse*, v. 22 n.3, Outono 2000, p. 7–33. Wayne State University Press, Detroit, Michigan.

**ESPERO Tua (Re)Volta**. Direção: Eliza Capai. Produção de Mariana Genescá. Brasil: 2019. Disponível em: Net NOW.

FERNÁNDEZ, Marta; GILL, Andréa. Coloniality of power, knowledge and modes of (des)authorization: occupation practices in Brazilian schools and universities. In: JONG, Sara; ICAZA, Rosalba; RUTAZIBWA, Olivia (ed.). **Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning**. New York/Abigdon: Routledge, 2019

FERREIRA, Amarílio Jr. **História da Educação Brasileira**. da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010, 123 p. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270903884\\_Historia\\_da\\_Educacao\\_Brasileira\\_da\\_Colonia\\_ao\\_seculo\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX)>. Acesso em: 05 de Julho de 2020.

GOODSON, Ivan F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo sexismo epistêmico e os quatro genocídios epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2008.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo**. O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

KUENZER, Acacia. **O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

KUENZER, Acacia. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331354, abr.-jun., 2017

LAVAL, Christian. **A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA: Neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEE, Jong-Wha, Lee, Hanol. Human capital in the long run. In: **Journal of Development Economics**, v. 122, p. 147-169, Setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387816300396>>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva. In: **Os anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

**LUTE como uma Menina**. Direção: COLOMBINI, Flávio; ALONSO, Beatriz. Brasil: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 28 de Junho.

MARTINS, Erika. **“MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO”**: UM PROJETO DE NAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Campinas: UNICAMP, 2013. M366m. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins\\_ErikaMoreira\\_M.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

MARTINS, Erika; KRAWCZYK, Norma. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, pp. 4-20. Março de 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v31n1/v31n1a02.pdf>>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **O ENSINO MÉDIO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: AINDA MUITO LONGE DA REALIZAÇÃO DA META 3**. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/o-ensino-medio-e-o-plano-nacional-de-educacao-ainda-muito-longo-da-realizacao-da-meta-3>. Acesso em: 21 de Abril de 2020.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: APONTAMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA E DECOLONIAL. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051>>. Acesso em: 01 de Julho de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. Assessoria de Comunicação Social, 06 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

MONTAÑO Carlos. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo, Editora Cortez, 2007.

MORAES, Sylvia Vidigal. In: BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. p. 5-10. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

MOURA, Dante Henrique. In: BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. p. 10-12. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

MOUSIOUS, Stavros. International organisations and transnational education policy. In: **Compare**. v. 39, nº. 4, p. 467–478, Julho de 2009. Disponível em: <<http://sites.miis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/International-organisations-and-transnational-education-policy.pdf>>. Acesso em: 19 de Junho de 2020.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **MANIFESTO SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA. NÃO AO ESFACELAMENTO DO ENSINO MÉDIO**. 22 de setembro de 2016a. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **NÃO AO RETROCESSO PROPOSTO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO TEMER**. agosto de 2016b. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 20 de Abril de 2020

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – NÃO AO RETROCESSO NO ENSINO MÉDIO**.



Mai de 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em: 20 de Abril de 2020.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS. In: **Revista Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 15, n.1, p.77-87, junho de 2007.

OLIVEIRA, João Batista de. In: BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. p. 22. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n.01, p. 15-40, abril de 2010.

PENTEADO, Lucas. In: **ESPERO Tua (Re)Volta**. Direção: Eliza Capai. Produção de Mariana Genescá. Brasil: 2019. Disponível em: Net NOW.

PORTAL NOVO ENSINO MÉDIO. Página Inicial. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 23 de Abril de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-127.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 613 - 628, set./nov. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28318/30172>>. Acesso em: 01 de Julho de 2020.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª ed. Petrópolis, 1986.

RUFINO, L. Série de vídeos: **Pedagogia das Encruzilhadas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCBOTNnH6aeYTx066-BZ2toA>>. Acesso em: 09 Jul 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. In: BRASIL. **COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROMOVER ESTUDOS E PROPOSIÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO (CEENSI)**. 2013. p. 31-33. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.



SCHWARTZMAN, Simon. O Novo Ensino Médio: O difícil caminho à frente. In: GOMES, Candido Alberto; DE VASCONCELOS, Ivar César Oliveira; COELHO Silvia Regina dos Santos (Orgs.) **Ensino Médio: Impasses e Dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 15-35.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. In: RAMOS, Natasha. **É tempo de resistir contra a (De)forma do Ensino Médio**. UBES, 8 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2017/e-tempo-de-resistir-contr-a-deforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. In: UNE. **Reforma do Ensino Médio tende a fracassar, diz pesquisadora**. 06 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2017/e-tempo-de-resistir-contr-a-deforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMIELLI, Lara. **COALIZÕES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: A pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública**. São Paulo: FGV, 2008. Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2424/62060100795.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de Julho de 2020.

SOUZA, Murilo. **Parlamentares destacam contribuição do Todos pela Educação na implementação do PNE**. Agência Câmara de Notícias, 21 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/498691-parlamentares-destacam-contribuicao-do-todos-pela-educacao-na-implementacao-do-pne/>>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

TARTUCE, Gisela; CONRADO, Andreia; Davis, Claudia; et al. Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais - Fundação Victor Civita**. p. 73-144, Janeiro de 2015. Disponível em: <[https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2015/includes/arquivos/producao-conhecimento/Publicacao\\_Estudos\\_Pesquisas\\_FVC.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2015/includes/arquivos/producao-conhecimento/Publicacao_Estudos_Pesquisas_FVC.pdf)>. Acesso em: 27 de Junho de 2020.

TEDESCO, Juan Carlos; OPERTTI, Renato; AMADIO, Massimo. The curriculum debate: why it is important today. In: **IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10**, 2013. UNESCO International Bureau of Education, Gênova. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221328\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221328_eng)>. Acesso em: 09 de Maio de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. (Vídeo) **Educação: uma Agenda Urgente**, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E6gKdcaqA3I>>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **7 recomendações de políticas públicas para a educação básica brasileira dar um salto de qualidade**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/415.pdf?981713837>. Acesso em: 11 de Maio de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 11 de Maio de 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

UNESCO. Institute for Statistics. **International Standard Classification of Education ISCED** 2011. 2012. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **PROPOSTA DE DOCUMENTO DA UBES - EMENDAS CONAE.** 17 de Novembro de 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/contraregras/docs/proposta\\_de\\_documento\\_da\\_ubes](https://issuu.com/contraregras/docs/proposta_de_documento_da_ubes)>. Acesso em: 29 de Junho de 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). 5 motivos por que a UBES é contra a MP de reforma do ensino médio. 29 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/5-motivos-por-que-a-ubes-e-contra-a-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 28 de Junho de 2020.

VILLELA, Milu. Todos pela educação de qualidade. Folha de São Paulo, 06 de setembro de 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0609200609.htm>>. Acesso em: 01 de Julho de 2020.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001

ZINET, Caio. **Pesquisa aponta que maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo.** Centro de Referências em Educação Integral. 14 de janeiro de 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>>.