

Prefácio de Gaudêncio Frigotto

ORGANIZADORES

Éder da Silva Silveira
Monica Ribeiro da Silva
Sergio Martinic
Jaqueline Moll

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Éder da Silva Silveira
Monica Ribeiro da Silva
Sergio Martinic
Jaqueline Moll
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Revisão de Espanhol: Sergio Martinic

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

E59

Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina / Éder da Silva Silveira, Monica Ribeiro da Silva, Sergio Martinic, Jaqueline Moll (organizadores). Curitiba: CRV, 2022.
294 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-2393-6

ISBN Físico 978-65-251-2392-9

DOI 10.24824/978652512392.9

1. Educação 2. Educação integral 3. Ensino Médio 4. Políticas Educacionais I. Silveira, Éder da Silva, org. II. Silva, Monica Ribeiro da, org. III. Martinic, Sergio, org. IV. Moll, Jaqueline, org. V. Título VI. Série

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
 Trêz de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Êlsio José Corá (UFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Helmuth Krüger (UCP)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lúdia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Trêz de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujic (UTFPR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Silvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APOIO

Esta obra foi financiada pelo CNPq, através da Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal/Faixa A.



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA.....	13
--	----

Éder da Silva Silveira
Monica Ribeiro da Silva
Sergio Martinic
Jaqueline Moll

PREFÁCIO	19
----------------	----

Gaudêncio Frigotto

PARTE I **POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLAS** **SECUNDÁRIAS NA AMÉRICA LATINA**

1. DERECHO A LA EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y ESCUELA SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: deudas y desafios	29
--	----

Fernanda Saforcada
Alan Baichman

2. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA RURALIDAD: ¿Cómo garantizar una mayor inclusión y oportunidades a las y los jóvenes rurales en Colombia?	55
--	----

Equipo de investigación Educapaz

3. ESCUELA SECUNDARIA Y FUTURO: interpelaciones fallidas	77
--	----

Myriam Southwell

4. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: a experiência dos Institutos Federais	95
---	----

Monica Ribeiro da Silva
Simone Aparecida Milliorin

5. LAS TUTORÍAS COMO HERRAMIENTA DE POLÍTICA EDUCATIVA: el caso de la educación secundaria en Uruguay	109
--	-----

María Ester Mancebo

6. CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: reflexões sobre a relação público/privada no processo de construção da reforma do ensino médio (2013-2017)	119
--	-----

Vera Maria Vidal Peroni

Vinícius de Oliveira Bezerra

Silvia Helena Andrade de Brito

7. O DIREITO À EDUCAÇÃO: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar	133
--	-----

Chanauana de Azevedo Canci

Jaqueline Moll

PARTE II

ENSINO MÉDIO, TEMPO AMPLIADO E ESCOLARIZAÇÃO DAS JUVENTUDES

8. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais	155
---	-----

Andréa Giordanna Araujo da Silva

Matheus Ivan da Silva Chagas

9. RESISTÊNCIA À POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL	179
---	-----

Éder da Silva Silveira

10. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: notas sobre o Neoliberalismo Escolar no Brasil	201
--	-----

Rafael de Brito Vianna

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

11. LA ESCUELA, EL TIEMPO Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA	217
--	-----

Sergio Martinic

12. POR UMA ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL INOVADORA E DEMOCRÁTICA: pluralizando o debate	237
--	-----

Roberto Rafael Dias da Silva

13. JUSTIÇA SOCIAL: o que dizem os jovens do Ensino Médio?	251
--	-----

Valéria Pereira Minussi

Nara Vieira Ramos

14. DIQUES QUE SE DESBORDAN. EL DERECHO A LA CIUDAD Y LOS DISPOSITIVOS ESCOLARES	271
--	-----

Guillermo A. Ríos

ÍNDICE REMISSIVO	281
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	285

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

APRESENTAÇÃO

ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO AMPLIADO NA AMÉRICA LATINA

É com muita alegria que apresentamos o presente livro, que resultou de uma significativa interlocução entre pesquisadores e pesquisadoras que contribuíram para consolidar um trabalho de rede de relações interinstitucionais entre países latino-americanos que se dispuseram a refletir e a dialogar sobre o tema da Educação Integral e do Tempo ampliado na Educação Secundária da América Latina.

A obra teve origem no projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, via Edital Universal (número do processo 408371/2018-8), “Narrativas sobre políticas e experiências de Ensino Médio de Tempo Integral na América Latina”, coordenado pelo professor Éder da Silva Silveira (UNISC). O trabalho interinstitucional em torno desta pesquisa se materializou no I Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina, ocorrido entre os dias 24 e 26 de novembro de 2020. O evento foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, juntamente com a Universidad de Aysén (Chile) e com o Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Os capítulos que integram a presente obra apresentam contribuições originais partilhadas por palestrantes e conferencistas das mesas temáticas que integraram a programação deste Congresso.

Além de abrangência internacional, o congresso teve caráter de inovação por colocar em diálogo, pela primeira vez na área da Educação, as diferentes realidades da educação secundária na América Latina e suas experiências com políticas de tempo ampliado para as juventudes. Ao todo, foram 95 autores/coautores de trabalhos submetidos, além de um amplo público que acompanhou gratuitamente as atividades do evento através de transmissão no canal Unisc ao Vivo, no YouTube. Os vídeos das mesas e conferências do evento neste canal somaram milhares de visualizações já na primeira semana de sua realização. Ao todo, 56 trabalhos foram aprovados de vários estados e regiões do Brasil e do exterior, apresentados em 7 salas nos três dias de evento. O Congresso adquiriu um importante caráter estratégico para a formação de profissionais da área da educação, pois ocorreu de forma totalmente online e toda a sua programação teve transmissão e acesso livre e gratuito para ouvintes, incluindo professores da educação básica.

As políticas educacionais curriculares de ampliação do tempo escolar estão relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam o tempo ampliado como principal instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico.

No que diz respeito à América Latina, a exemplo de países como Argentina, Chile, Colômbia, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela, diversos estudos analisaram os programas de ampliação do tempo escolar e diversificação curricular implantados a partir da década de 1990. Essas pesquisas identificaram que os principais objetivos da ampliação do tempo escolar estiveram vinculados à promoção da elevação do desempenho em exames nacionais e internacionais de larga escala. Experiências na América Latina demonstram que ocorreram avanços nas condições dos processos educativos, embora não se tenha, na mesma proporção, mudanças mais profundas na cultura escolar, nas práticas educativas e suas pedagogias.

Por outro lado, na maioria dos países da região, existe uma ampla discussão sobre o currículo do Ensino Médio e sua relação com o campo do Trabalho, com a formação técnica profissional, com estudos da Educação Superior, com a cidadania e com os desafios das juventudes para o século XXI. No contexto atual, por exemplo, percebe-se que o setor empresarial vem assumindo responsabilidades em relação ao Ensino Médio e à Educação de Tempo Integral, atuando na produção de conteúdos e de protótipos curriculares especialmente direcionados para a escola pública.

No cenário contemporâneo, por exemplo, a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar completa para o Ensino Médio público vem evidenciando uma série de dilemas e desafios, sobre os quais os autores e autoras desta obra enfrentaram com rigor e muita reflexão.

No primeiro capítulo do livro, *Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: deudas y desafíos*, **Fernanda Saforcada** e **Alan Baichman** apresentam um panorama da educação secundária na América Latina, considerando o contexto de transformações heterogêneas vividas na região nas primeiras décadas do século XXI. Autora e autor explicam como, nesse contexto, se reconstróem modos pelos quais a desigualdade não apenas impacta a realidade dos países como também condiciona as possibilidades de acesso e conclusão desta etapa para boa parte da população. Ao identificarem uma série de desafios e obstáculos para a garantia do direito à educação como um direito humano fundamental, impostos tanto pelas desigualdades que atravessam nossas sociedades como por orientações assumidas pelas políticas públicas educacionais, Fernanda e Alan analisam neste capítulo duas tendências que constituem barreiras para a garantia deste direito: por um lado, a privatização e a mercantilização da educação. Por outro, a individualização e a “educação emocional” como propósitos da escola secundária.

Desafíos para la educación media en la ruralidad: ¿Cómo garantizar una mayor inclusión y oportunidades a las y los jóvenes rurales en Colombia? é o segundo capítulo, assinado por membros da **Equipo Educapaz**, uma Organização e Rede de investigação da Colômbia (**Oscar Sánchez Jaramillo**, **Milena Montoya Serrano**, **Laura Nossa Tejeiro**). Neste capítulo, pesquisadores da Educapaz observam que na ruralidade colombiana convergem diversas condições que determinam a desigualdade

estrutural de seus territórios, condições associadas a uma tímida presença do Estado, ao conflito armado e à falta de um modelo de desenvolvimento econômico que privilegie a garantia dos direitos de seus habitantes, dentre eles, o de concluir a educação secundária. Nos últimos anos, conforme os autores, as políticas educativas têm levado ao empobrecimento das populações e, por esse motivo, destacam ser necessário avaliar o sistema educativo colombiano para que este possa contribuir e compensar as desvantagens sociais de nascimento e gerar melhores oportunidades para que todos e todas jovens possam receber uma educação integral e garantir uma vida digna.

O terceiro capítulo, *Escuela secundaria y futuro: interpelaciones fallidas*, é assinado por **Myriam Southwell**. Nele a pesquisadora problematiza a articulação escola/futuro, detendo-se nos modos como esta se anuncia na atualidade nas escolas e apresenta algumas possibilidades para recriar esta relação. Como destacou a autora, “Futuro es un significativo vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de las y los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. También en la actualidad, en esa presunción de que la escuela ya no habilita para el futuro, se reactualizan esas nociones sedimentadas [...]”.

Ensino Médio e educação profissional no Brasil: a experiência dos Institutos Federais, de **Monica Ribeiro da Silva** e **Simone Aparecida Milliorin**, é quarto capítulo da obra. As autoras observam que, historicamente, o ensino secundário no Brasil tem assumido distintas formas relacionadas à sua natureza e finalidades que resultam em debates e embates a cada alteração legal. Sua oferta foi permanentemente marcada pela diferença entre o modelo de formação para as elites econômicas e o modelo para a formação da força de trabalho. O capítulo trata brevemente do percurso das relações entre formação geral e formação profissional de nível médio e apresenta os Institutos Federais como uma proposta de educação inclusiva que, ao fazer parte do processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, promoveu a ampliação das oportunidades educativas para muitos brasileiros. Analisam, mais especificamente, a oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrados ao Ensino Médio por essas instituições sob a ótica da ampliação do direito à Educação Básica. Por fim, o texto aborda as ameaças contidas na última reforma do Ensino Médio que, no contexto de congelamento de recursos, de mudanças curriculares e de financiamento dessa etapa da Educação Básica, pode representar um retrocesso na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado pelos Institutos Federais, experiência significativa no horizonte da promoção de uma educação integral.

Maria Ester Mancebo assina o nosso quinto capítulo, intitulado *Las tutorías como herramienta de política educativa: el caso de la educación secundaria en Uruguay*. A autora analisa a educação secundária no Uruguai considerando um repertório de Programas de inclusão que emergiram no período 2005-2019, no qual o país foi

governado pelo Frente Amplio (FA), partido de esquerda que assumiu pela primeira vez o governo da nação em 2005. O objeto principal da análise é o “Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media” (PIU), posteriormente denominado “Liceos con Tutorías”. O Programa tem sido de grande importância tanto pela sua cobertura como pela sua estrutura. No capítulo Maria Ester descreve esse Programa e analisa sua implementação e resultados, destacando suas potencialidades e limitações.

Consentimento e coerção na política educacional: reflexões sobre a relação público/privada no processo de construção da reforma do ensino médio (2013-2017), de **Vera Maria Vidal Peroni**, **Vinícius de Oliveira Bezerra** e **Silvia Helena Andrade de Brito**, é o capítulo de número 6. Tendo como marcos temporais o período 2013-2017, o texto tem como objeto a relação estabelecida entre sujeitos individuais e coletivos que, no processo de proposição e aprovação da reforma do ensino médio, materializada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, representaram a relação público/privada no campo da educação. As autoras e o autor discutem a correlação de forças ocorrida durante o processo de construção da reforma do ensino médio, analisando os posicionamentos dos que defendiam projetos societários e de educação vinculados, por um lado, à defesa do interesse público e, por outro, à defesa do interesse privado.

Encerrando o primeiro eixo do livro temos o sétimo capítulo, de **Chanauana de Azevedo Canci** e **Jaqueline Moll**, intitulado *O direito à educação: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar*. As autoras argumentam que a exclusão escolar no ensino médio representa uma desordem de propósitos que afasta o direito à educação, previsto em Lei, garantindo a ordem desigual e injusta que faz da sociedade brasileira um exemplo de iniquidades e indignidades. O capítulo apresenta elementos de um estudo documental e de dados e indicadores a fim de refletir acerca da exclusão escolar no Brasil, com enfoque no ensino médio, analisando suas causas, motivações e consequências.

Andréa Giordanna Araujo da Silva e **Matheus Ivan da Silva Chagas** abrem o segundo eixo da obra com o capítulo *Ensino Médio de Tempo Integral: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais*. O texto é resulta de pesquisa documental e aborda as concepções pedagógicas que dão subsídio à elaboração e à organização do currículo de ensino médio de tempo integral no Brasil (2004-2016). A partir do conjunto documental, a autora e o autor produziram as categorias de análise do estudo: participação da comunidade, concepção de protagonismo juvenil, educação integral e princípios pedagógicos. O texto observa que a falta de publicização de dados e informações sistemáticas e objetivas sobre os programas e a não participação social são aspectos estruturais do processo de criação, implantação e funcionamento dos Programas de Ensino Médio de Tempo Integral (PEMTI). Destacam que o protagonismo juvenil é apresentado como princípio estrutural de grande parte dos programas em âmbito nacional e que a apreensão de habilidades e

competências visam a pacificação dos sujeitos e a formação de uma personalidade que aceita as desigualdades sociais.

Resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul é o nono capítulo, assinado por **Éder da Silva Silveira**. O texto resulta de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo era explicar as narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Canoas, RS, prevista a partir da Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, e implantada a partir da Portaria 1.145/2016. Foram realizadas entrevistas com professores e gestoras de quatro escolas indicadas para participar dessa política educacional. No capítulo são apresentados os principais contextos nos quais a política se insere e são analisadas as narrativas de resistência das escolas ao Programa, à luz de algumas considerações teóricas de Henri Giroux.

O capítulo de número 10, assinado por **Rafael de Brito Vianna e Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza**, é intitulado *Ensino Médio de Tempo Integral: notas sobre o neoliberalismo escolar no Brasil*. Nele o autor e a autora analisam como vêm sendo conduzidas as políticas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e sua relação com o Neoliberalismo Escolar, noção cunhada por Christian Laval e que expressa o processo de empresariamento da escola e da educação pública à racionalidade neoliberal. Argumentam que no contexto de rupturas democráticas promovidas no Brasil a partir do ano de 2016, o início de uma Agenda Reformista para a educação secundária surge em um cenário de disputas por um projeto educacional e societário para os próximos anos. Dessas disputas, evidenciam o avanço do empresariamento do Ensino Médio de tempo Integral através de uma ação capilarizada de agentes privados que vêm promovendo um deslocamento de sentido ao que se entende por Educação Integral em perspectiva crítica e emancipatória.

Sergio Martinic assina o capítulo seguinte, *La escuela, el tiempo y el aprendizaje escolar en América Latina*. Nele o autor descreve as reformas referentes ao tempo escolar implementadas na América Latina, destacando seus alcances e problemas. O texto desenvolve a hipótese de que estas reformas se baseiam em um conceito tradicional de tempo escolar reduzido a sua dimensão objetiva ou administrativa. Esse modo de conceber o tempo constitui-se, segundo o autor, como um limitador destas reformas em termos de mudanças culturais e outras relativas à aprendizagem dos jovens.

Na sequência, **Roberto Rafael Dias da Silva**, no capítulo *Por uma escolarização juvenil inovadora e democrática: pluralizando o debate*, apresenta uma reflexão sobre a escolarização juvenil na atualidade partindo do pressuposto de que ela se configura como “uma tarefa acadêmica (e política) incontornável”. A intenção que mobiliza sua exposição traduz-se no movimento de fazer interrogações à agenda progressista no campo educacional, procurando renovar as perguntas e construir uma nova ética para o planejamento curricular. Sua abordagem inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e visa estabelecer interlocuções permanentes com as teorizações

sociais contemporâneas, em especial, com as contribuições do sociólogo Richard Sennett. O autor, assim como fez durante sua participação no Congresso que deu origem a esta obra, procurara alargar a nossa compreensão da escolarização juvenil para, ao final, defender que inovação educativa e governança escolar democrática podem estar articuladas em uma nova ética educativa para o século XXI.

Justiça Social: o que dizem os Jovens do Ensino Médio? é o penúltimo capítulo da obra, assinado por **Valéria Pereira Minussi** e **Nara Vieira Ramos**. Nele as pesquisadoras analisam como os conceitos de Justiça Social são percebidos pelos jovens de uma escola pública de Ensino Médio da periferia de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul/Brasil, tendo como metodologia a aplicação de questionários, dos quais 51 foram respondidos por jovens estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A partir disso, elas analisam as três concepções de Justiça Social e como elas são percebidas pelos estudantes. Em suas análises elas observam a importância do conceito de Justiça Social relacionado à igualdade para os jovens estudantes da pesquisa.

Encerrando a obra temos a contribuição do educador e pesquisador argentino **Guillermo Rios**, com o capítulo *Diques que se desbordan. El derecho a la ciudad y los dispositivos escolares*. O capítulo realiza uma exploração dos dispositivos escolares para os jovens a partir da perspectiva da pedagogia urbana. Para o autor, o direito à cidade formulado por Henri Lefebvre há cinco décadas e revisitado por outros pesquisadores tem sido muito importante para uma conceber uma política de educação integral que tem a cidade como um território de aprendizagens.

No seu conjunto, os textos dialogam com os profundos desafios da formação das juventudes, no âmbito do ensino médio ou da escolarização secundária, em contextos de disputas societárias acirradas que desafiam, inclusive, os postulados da democracia formal. Neste sentido, contribuem para uma reflexão que permite vislumbrar possibilidades de inclusão, qualidade e dignidade em trajetórias escolares que corroboram a construção de sociedades que em que todos, todas e todes cabem.

Boa leitura!

Éder da Silva Silveira
Monica Ribeiro da Silva
Sergio Martinic
Jaqueline Moll

PREFÁCIO

A educação é a o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender resistir a essa situação (Florestan Fernandes).

Entendo que o papel do prefácio de um livro ou de uma coletânea no campo da educação pública é o de indicar aos leitores o sentido daquela obra no tempo e espaço em que a mesma vem a público e o seu potencial de interpelação para o enfrentamento dos desafios e dilemas do presente. A coletânea *Ensino Médio, Educação Integral e Tempo ampliado na América Latina*, organizada por Éder da Silva Silveira, Monica Ribeiro da Silva, Sergio Martinic e Jaqueline Moll, vem a público num contexto histórico do continente que vive temporalidades e sinais diversos na luta por romper os traços da colonização, da escravidão e da dominação imperialista que perduram e que se redefinem pelas políticas neoliberais.

Ao final da leitura dos textos que analisam diferentes aspectos do ensino médio, em distintos países das América Latina, percebe-se que o sentido da epígrafe de Florestan Fernandes que situa a educação como maior dilema para o Brasil, guardado as especificidades históricas de cada país, se aplica ao conjunto.

Pode-se afirmar que o ensino médio, compreendido como a etapa final da educação básica é a condição necessária, ainda que não certamente suficiente, para que os oprimidos, os pobres, os excluídos e os famintos possam entender as determinações culturais, políticas, econômicas e jurídicas de sua situação e se organizar para alterá-la. É neste nível de ensino que os jovens podem se apropriar das bases do conhecimento histórico e científico que lhes permite compreender as leis que regem o mundo da natureza, do qual somos parte, e das relações sociais que conformam sociedades democráticas e igualitárias ou sociedades marcadas pela desigualdade e pela exclusão.

No livro *O desafio educacional* (2020) Florestan Fernandes nos alerta que a superação do dilema educacional implica ter uma consciência crítica negadora da herança do passado e, ao mesmo tempo, afirmar que a educação que interessa à classe trabalhadora necessita abandonar as visões abstratas, como a da adaptação a um mundo em mudança, e vincular-se às lutas dos trabalhadores da cidade e do campo como meio de sua autoemancipação.

De imediato, as análises dos diferentes textos da coletânea, a começar pelo primeiro que faz um balanço para o conjunto dos países, nos conduzem, de forma direta ou mediata, a perceber que a dívida no ensino médio, tanto do não acesso a todos, quanto da natureza de sua qualidade para quem o frequenta ou dos processos de exclusão ou de auto-exclusão, liga-se às estratégias das classes dominante locais

na manutenção de projetos societários que têm na desigualdade, na dominação e conservadorismo e na violência o seu fundamento. A negação ao direito universal da educação básica, neste contexto, não é simplesmente uma falha, mas parte do projeto de dominação e de reprodução dos interesses de uma minoria. Uma negação, portanto, que apesar das lutas e conquistas democráticas se mantém estruturalmente e, que com pesos diversos, vivemos um novo ciclo de contrarreformas na sociedade e na educação.

Vários são os intelectuais vinculados ao pensamento crítico¹ mostram-nos em suas análises que as classes dominantes na América Latina, diferente das que efetivaram as revoluções burguesas clássicas, não buscaram construir nações autônomas e soberanas, no que o acesso universal ao conhecimento científico e cultural se constitui em condição fundamental. Pelo contrário, optaram por construir sociedades de capitalismo dependente associando-se, desde os processos de “independência” aos centros hegemônicos do capital e ao imperialismo.

Do mesmo modo, estes intelectuais nos ajudam entender que sempre houve lutas contra-hegemônicas e processos revolucionários protagonizados pela classe trabalhadora e seus intelectuais buscando construir nações desvencilhadas da herança colonial, escravocrata e imperialista. Em alguns casos buscou-se romper e superar com o sistema capitalista. Todavia, todos estes movimentos foram esmagados por contrarrevoluções, ditaduras ou golpes de Estado.

A desigualdade econômica e social, que se traduz correlatamente na desigualdade educacional, perpetua-se mediante o que Florestan Fernandes (1975), ao analisar as classes sociais na América Latina, caracterizou de modernização conservadora. Trata-se de um processo histórico em que ao contrário de mudanças estruturais. As classes dominantes do Continente reiteram a simbiose do atraso e do moderno e por uma cultura política marcada pelo autoritarismo e conservadorismo.

Assim, as marcas da colonização e dos regimes escravocratas não desaparecem em nossas sociedades quando entram propriamente nas relações econômicas, sociais, políticas e jurídicas capitalistas. O ciclo de ditaduras militares na América Latina, em sua conexão com o imperialismo Norte Americano e no contexto do capitalismo monopolista, aprofundou a modernização conservadora concentrando a propriedade e a riqueza e ampliando a desigualdade e a miséria.

No campo da educação as ditaduras do Continente latino-americano efetivaram reformas educativas sob a ideologia do capital humano. Trata-se de uma noção que demarca uma regressão da concepção da educação da burguesia revolucionária que postulava uma escola pública, universal, gratuita e laica. Certamente, por ser uma sociedade de classe, não podia prometer uma educação igualitária.

1 José Carlos Mariátegui, José Martí, Florestan Fernandes, Anibal Quijano, Rui Mauro Marini, Celso Furtado, Pablo Gonzales Casanova, Milton Santos, Francisco de Oliveira, Theotonio dos Santos, Octavio Ianni, Hugo Zemelman, Paulo Freire, Darcy Ribeiro etc.).

A regressão que a noção de capital humano inaugura é a de não mais conceber a educação como direito público, social e subjetivo, referido à sociedade, mas um capital, igual ou superior à propriedade de bens, referido ao mercado. O investimento de educação pública ou privada seria a forma dos países pobres, subdesenvolvidos atingirem o desenvolvimento e as famílias pobres o investimento em educação de seus filhos lhes facultaria mobilidade e ascensão social. Note-se que é neste contexto que começa a expansão do ensino privado nos níveis superior e básico.

Por certo, uma educação de boa qualidade é desejável e tem repercussão em todas as esferas da sociedade e da vida das pessoas. Porém, a tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder às seguintes questões: os países pobres e subdesenvolvidos têm precária oferta de educação, em termos de quantidade e qualidade, por uma opção ou por estarem associados subordinadamente aos centros hegemônicos do capital e com dívidas externa e interna que lhes impede maior investimento? E os pais ou responsáveis pelos indivíduos pobres “escolheram” a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou as condições de pobreza e falta de políticas públicas os impede. Vale notar que, contraditoriamente, a visão do capital humano tinha um elemento de “ilusão fecunda”. Embora de forma dual e diferenciada ela defendia a importância de integrar a todos nos processos educativos e no mercado de trabalho.

O fim das ditaduras e o processo de redemocratização na América Latina ensejaram, também, a retomada das lutas pela escola pública como direito social e subjetivo e, portanto, a disputa com as tendências da mercantilização. Mas isto coincidiu, justamente, com três determinações históricas que, combinadas, produziram a regressão da regressão no plano social, político e educacional.

A primeira determinação foi o acirramento da crise do sistema capitalista a qual muda a sua natureza, como a analisam Istvan Mészáros, David Harvey e Elmar Altvater. Trata-se de uma crise que assume caráter universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida; global, no sentido que e que afeta, mesmo com consequências diversas, a todos os países; e não mais é cíclica, mas permanente. E isto se dá dentro de uma realidade histórica onde o núcleo dominante de controle da riqueza do mundo não mais a economia que real que produz bens e serviços úteis ao ser humano, mas do capital financeiro que se amplia pela especulação e pelo assalto ao fundo público.

A segunda determinação efetiva-se pelo colapso do socialismo realmente existente, como o denominou o historiador Eric Hobsbawm, e isto permitiu o retorno à tese de que o capitalismo é uma sociedade que corresponde à natureza humana. Esta se definiria pela tendência de todos os seres humanos de buscar o bem próprio, o útil e o agradável. E se todos têm a impulsão natural de busca o bem próprio, o que lhes dá prazer isto lhes daria a igualdade de condições para disputar no mercado seu lugar na sociedade. Para esta concepção não houve escravidão, servilismo e o sistema capitalista tampouco sereia uma sociedade de classes antagônicas e com

condições objetivas desiguais. O ideário ideológico que sustenta esta regressão da regressão social e educacional é o que a literatura econômica e política denominou de neoliberalismo.

Finalmente, a terceira determinação é a apropriação privada de um novo salto tecnológico que combina a microeletrônica com informática e que altera o poder do capital sobre o trabalho e lhes permite a vingança contra os direitos dos trabalhadores conquistados ao longo do Século XX. Deste as duas últimas décadas do Século XX efetiva-se uma profunda desregulamentação dos direitos trabalhistas e, igualmente, os direitos sociais. Um cenário em que Francisco de Oliveira (1998), analisando a realidade brasileira, prognosticava que o realismo mercantil conservador, tenderia a chegar à regressão econômica do projeto nazi-fascista que tem na violência a moeda de troca como código da sociabilidade. Uma previsão que se materializa no Brasil com o golpe de Estado de 2016 e se aprofunda com o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro.

A junção destas três determinações deu aos intelectuais orgânicos do sistema capitalista a base objetiva para concluir que no mundo globalizado e em crise estrutural não seria mais possível integrar a todos, mas apenas os mais competentes. No Brasil quem deu a senha do que seria o novo tempo no contexto da globalização do capital, dentro do qual não haveria mais lugar para todos, sendo inevitável a exclusão de parte da população foi o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Como indica Oliveira (1998) trata-se de um intelectual que mudou de lado e que proclamou, em conferência internacional, que 40 milhões de brasileiros estavam condenados à exclusão.

Dentro desta nova materialidade das relações sociais agrava-se a desigualdade e a pobreza e a tendência de governos de forças políticas de direita ou extrema direita que se apoiam na violência para garantir o lucro dos grupos que detêm o capital. Mas ao mesmo tempo, mediante os aparelhos de hegemonia criar as condições subjetivas que induzem a debitar o aumento da desigualdade, pobreza e exclusão não no plano social, mas individual. Um novo ciclo de contrarreformas nos sistemas educacionais, mormente no ensino médio, plasma o que denomino de regressão da regressão.

Com efeito, se a noção de capital humano expressava uma regressão medular porque deslocava a educação de um direito social e subjetivo para uma moeda de troca no mercado, agora se acresce a ênfase a ensinar o que serve ao mercado e dentro de valores individualistas e de estímulo à competição. A palavra mágica para ser individualmente vencedor é a *meritocracia*. Os intelectuais que elaboram o novo receituário pedagógico e orientam as contrarreformas curriculares são especialmente economistas, sociólogos e psicólogos que atuam nos organismos internacionais do capital (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de desenvolvimento etc.) e seus pares no interior de cada país. Um conjunto de novas noções ideológicas infesta o vocabulário educacional: Sociedade do conhecimento,

qualidade total, empregabilidade, pedagogia das competências, empreendedorismo e, mais recentemente, o protagonismo juvenil.

Sociedade do conhecimento passa a ideia de que todos podem e devem se integrar a ela, quando na verdade o conhecimento científico e a tecnologia constituem-se em propriedade privada do capital e utilizados para substituir trabalho humano e ampliando o desemprego estrutural e a expropriação e exploração dos empregados ou que atuam no mercado informal.

Educação de qualidade total, que deriva da nova base científica e técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que é adestrado para produzir em menor tempo, dentro das prescrições que lhes são dadas e que não lhes cabe discutir, de sorte que as mercadorias ou serviços cheguem ao mercado com vantagens competitivas.

Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao trabalho e transferir a culpa ao desempregado por sua situação. E isto porque não buscou a formação não escolheu as competências que o mercado necessita. Daí deriva a pedagogia ou ideologia da *educação por competências*. A que tem recebido maior ênfase nas atuais contrarreformas curriculares é o desenvolvimento das competências emocionais.

Como o desemprego estrutural é uma realidade que tende a aumentar pelo uso intensivo de tecnologia em todos os âmbitos de produção de bens e serviços, inclusive a educação pelo ensino remoto, passa-se enfatizar a formação de *empreendedores*. Busca-se produzir a ideia de que todos podem ser transformados em patrões de si mesmos. O Serviço de apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE) indica que 29% destes empreendedores vão à falência no espaço de cinco anos.

As contrarreformas do ensino médio, para justificar as mudanças curriculares que se expressam por ampla fragmentação, enaltecem a autonomia de escola dos jovens sob a tese do *protagonismo juvenil*. O que se esconde é quem educa a escola e em que condições objetivas a mesma se efetiva. Certamente os jovens sempre tiveram âmbitos de protagonismo, mas delegar a eles a responsabilidade de escolha de sua formação representa uma negação da geração adulta de sua responsabilidade de orientar esta escolha. Na verdade isto se refere mais aos jovens que frequentam a escola pública, pois os jovens de classe média que estudam em escola particulares têm essa decisão predominantemente tomada por seus pais.

Os treze capítulos da coletânea em suas análises reafirmam a relação orgânica entre as relações sociais dominantes e as reformas ou contrarreformas educacionais. A dívida ao direito social e subjetivo ao ensino médio, tanto do acesso e permanência universais, quanto pela dualidade educacional, vincula-se à manutenção de sociedades profundamente desiguais que impedem à maioria da população a satisfação das necessidades básicas e os direitos universais. E isto se agrava pelas desigualdades regionais e, especialmente, no campo.

Outro traço dominante das análises explicita que as contrarreformas curriculares que vivemos no continente se caracterizam pela regressão da regressão do neoliberalismo que afirma não haver lugar para todos no acesso ao emprego, à moradia, à saúde e educação de qualidade. Cinicamente, em sociedades com desigualdades abismais, os intelectuais protagonistas das teses neoliberais elegeram a noção de meritocracia como seu escudo. Além disto, para encobrir que a desigualdade se produz socialmente, produziram propostas de ensino médio que efetivam a diferenciação de tipos de escolaridade dentro da dualidade estrutura existente. E como pedra de toque a ênfase individualista centrada na pedagogia das competências, no empreendedorismo e na ênfase ao “protagonismo juvenil”.

Por isto que o direito ao ensino médio universal e de uma educação integral com tempo ampliado para o desenvolvimento de uma formação humana por inteiro (intelectual, física, psíquica, cultural, estética, ética e política), nas contrarreformas, tem um sentido oposto. Trata-se de uma formação unidimensional orientada pela fragmentação, tecnicista e alienada cujo foco é atender as demandas de um suposto “mercado de trabalho”, cada vez menos existente.

Trata-s, de uma coletânea que traz uma contribuição singular para entender o sentido regressivo das contrarreformas do ensino médio na América Latina, mas que, ao mesmo tempo, afirma a perspectiva de formação humana integral que interessa à juventude. Uma formação científica e política que lhes permitam entender as tarefas que lhes compete junto com os seus professores e todos aqueles que querem lutar pela superação da desigualdade e exploração. O que de forma direta ou implícita as análises nos trazem é de que a luta pelo direito de uma educação integral está associada à luta pela superação das relações sociais que produzem a desigualdade, a violência e a exclusão da maioria dos meios básicos à reprodução da vida.

Por fim, não menos importante é o de ser uma coletânea que coloca em diálogo a América Latina. Um diálogo que mostra que temos muito em comum pelas mazelas sociais e educacionais fruto das heranças colonizadora, escravocrata condensadas, no presente, nas políticas neoliberais. Também nos coloca em diálogo para nós que aprendamos com as lutas dos nossos povos ao longo da história. Lutas por liberdade, por igualdade econômica e social mantendo nossa diversidade de etnias, culturas, religiões e de gênero. Uma lição que nos diz que só a luta coletiva nos conduz a estas conquistas. E a história recente na América latina nos dá exemplos vindos da juventude pela ocupação das escolas e, no caso do Chile reverter a mais brutal ditadura política e economia, mediante uma Assembleia Constituinte com paridade de gênero e com ampla presença de movimentos sociais, culturais e políticos progressistas. Destaca-se o protagonismo das etnias indígenas.

Uma coletânea que por estas características engendra um amplo interesse de caráter social e político que vai além dos que atuam diretamente no campo da educação: professores, técnicos, especialistas e gestores e seus organismos coletivos,

científicos e sindicais. Importante que chegue aos órgãos de gestão federal, estadual e municipal e às representações políticas destas esferas. Retiro o sentido mais amplo de interpelação que nos faz esta coletânea da indagação de alguns versos do poema *¿Qué pasaría?* de Mario Benedetti.

de Mario Benedetti
¿Qué pasaría si un día
despertamos dándonos
cuenta de que somos mayoría?

¿Qué pasaría si de pronto
una injusticia, sólo una,
es repudiada por todos,
todos los que somos, todos,
no unos, no algunos, sino todos?

¿Qué pasaría si en vez de
seguir divididos nos
multiplicamos, nos sumamos
y restamos al enemigo que
interrumpe nuestro paso?

Rio de janeiro, 6 de setembro de 2021.

Gaudêncio Frigotto

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

OLIVEIRA, Francisco. Dominantes e dominados perspectiva do milênio. *In: Os direitos do antivalor*. A economia política da hegemonia imperfeita. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998. p. 223-231.

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLAS SECUNDÁRIAS NA AMÉRICA LATINA

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

1. DERECHO A LA EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y ESCUELA SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA: deudas y desafíos¹

*Fernanda Saforcada
Alan Baichman*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Introducción

El ingreso en el nuevo siglo abrió, para América Latina, un ciclo de procesos sociales alternativos, contradictorios y en disputa, con gobiernos de signos y orientaciones disímiles y un número significativo de países en los que se desarrollaron propuestas identificadas como posneoliberales, progresistas o populares (THWAITES REY, 2012; MOREIRA; RAUS; GOMEZ LEYTON, 2008; SADER, 2008).

Este contexto cambió de manera notoria en los últimos años, con la asunción de gobiernos conservadores, en algunos países a través de elecciones y en otros, mediante golpes de Estado identificados como “golpes blandos” o “neogolpes”, que se llevaron a cabo forzando formas institucionales (ROITMAN ROSENMAN, 2019; MORENO VELADOR; FIGUEROA IBARRA, 2019). América Latina ingresó en una nueva fase neoliberal-neoconservadora que recupera algunos contenidos de los años noventa, pero que tiene características propias². Una de ellas es la creciente gravitación del componente conservador dentro de esa amalgama. A fines del siglo, la articulación entre neoliberalismo y neoconservadurismo integraba componentes y principios de ambas perspectivas, pero con un mayor énfasis en su vertiente liberal y su preocupación por la libertad, el individuo y el mercado (DE LA GARZA, 1992; FELDFEBER, 1997; LECHNER, 1982; MORGENSTERN DE FINKEL, 1990). En el contexto actual, adquieren fuerza los principios conservadores y su apelación al orden, la autoridad, el control, las jerarquías, el disciplinamiento de la sociedad, que se manifiestan no solo en las políticas que impulsan, sino también y en forma

1 Este escrito recoge contenidos de dos publicaciones previas de los autores. Una de ellas es Saforcada, F.; Baichman, A. (2020). El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas. La otra, Saforcada (2020). “Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas”.

2 Es importante aclarar que en los meses que han transcurrido desde la realización del evento que dio origen a este libro y la escritura de este capítulo, se han producido cambios sustantivos en varios países de la región que pueden configurar un escenario diferente en los próximos tiempos.

notoria en acciones represivas de enorme violencia —como las que hemos visto en Chile, Brasil, Colombia, Bolivia, Honduras, por citar algunos ejemplos de situaciones ocurridas en los últimos años—, en persecuciones y asesinatos a referentes sociales, y en expresiones racistas, clasistas y sexistas de quienes ejercen cargos públicos.

El paso de un contexto a otro implicó, como no podría haber sido de otra manera, un cambio sustantivo en las orientaciones de política educativa. En buena medida estos cambios pueden ser leídos no solo por los propios proyectos, sino también por la posición de la región respecto de las tendencias globales y los actores tradicionales del campo de la cooperación internacional. Así, los primeros quince años de este siglo vimos cómo se construía una arquitectura latinoamericana de integración y cooperación regional, y se definía —no sin contradicciones— una agenda propia en diversas carteras, entre ellas la educativa. La expansión de la obligatoriedad escolar tanto en términos de cantidad de años como de los niveles que abarca (incluyendo a la educación secundaria e inicial), el reposicionamiento del Estado, la expansión de la escolaridad, el incremento del financiamiento educativo, el fortalecimiento de la formación docente, la gravitación de las políticas de inclusión, la importancia de la educación intercultural, la introducción de la educación sexual integral, la centralidad del derecho a la educación fueron algunos de los tópicos que la integraron. Sin embargo, en este contexto también se desarrollaron políticas que caminaban en un sentido contrario, especialmente iniciativas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizaje y de docentes, que responden a lógicas tecnocráticas. Aun así, el reposicionamiento del Estado y del derecho a la educación marcaron claramente un giro respecto del consenso noventista previo, como es posible observar en las leyes de educación que se sancionaron en esos años y en los acuerdos y planes de acción firmados en foros regionales en el mismo período de tiempo (SAFORCADA; VAS-SILIADES, 2011; LOPEZ, 2007; FELDFEBER; SAFORCADA, 2012).

El nuevo ciclo conservador implicó que muchas de estas orientaciones se debilitaran sustancialmente o desaparecieran, a la par que se impulsaban otras, propias de la agenda hegemónica a nivel mundial. Así, América Latina ingresó en un nuevo período de reducción de los fondos públicos para la educación, de revalorización de la educación privada y cuestionamiento de la pública, y de borramiento del derecho como horizonte de las políticas. Al mismo tiempo, se introdujeron nuevos propósitos, entre ellos y en un lugar protagónico, el emprendedorismo, con una multiplicidad de iniciativas tanto de políticas públicas como desde diversas ONG y organizaciones empresariales, y crecieron los cuestionamientos a ciertos contenidos educativos impulsados en el período previo, especialmente a la educación sexual integral, desde algunos ámbitos oficiales y de movimientos como el de “Con mis hijos no te metas” (iniciado en Perú en 2016 y con núcleos propios en varios países latinoamericanos). También se desplegaron estrategias de coacción sobre las y los docentes y el contenido de sus clases mediante proyectos de ley —“Escola sem partido” en Brasil y

otras similares en Chile y Colombia—, o promoviendo las denuncias de maestros y maestras que aborden temas críticos de actualidad política en sus aulas.

Así, las dos primeras décadas de este siglo en América Latina han estado marcadas por la heterogeneidad de los procesos políticos y de las orientaciones educativas que se han desplegado. Sin embargo, en este contexto diverso y contradictorio, un tema fue protagónico en el conjunto de los debates, propuestas y agendas: la escuela secundaria. Tanto en el ámbito regional como en cada uno de los países, la educación secundaria tuvo a lo largo de estos años un lugar de enorme importancia, pero con sentidos y propósitos disímiles.

Este capítulo se propone analizar algunas dimensiones y procesos en relación con este nivel y el cumplimiento del derecho a la educación en la región. Presentaremos primero algunas consideraciones sobre este derecho y las distintas concepciones en disputa. Luego intentaremos construir un panorama de la educación secundaria en América Latina así como de los modos en los que la desigualdad impacta y condiciona las posibilidades de acceso y terminalidad para grandes sectores de la población. En tercer término, analizaremos dos tendencias en materia educativa que, a nuestro criterio, establecen barreras para la realización del derecho a la educación en general y muy especialmente en este nivel. Por último, compartiremos algunas conclusiones e interrogantes.

La pandemia por COVID-19 ha planteado un conjunto de nuevas complejidades sociales y nuevos desafíos para la educación en el mundo entero. Como sabemos, en el 2020 implicó el cierre de los establecimientos educativos en todo el globo así como distintas respuestas estatales para sostener la escolaridad y dar respuesta a la profundización de las desigualdades que ocasionó. Investigadorxs y decisorxs³ de política coinciden en señalar que, para América Latina, una de las preocupaciones centrales se vincula con el abandono escolar en el nivel secundario, producto de las dificultades de sostener la escolaridad en la virtualidad o en la alternancia de presencialidad y no presencialidad; de las dificultades o imposibilidad de acceso a equipos o conectividad necesarios para la virtualidad; y también de la mano del incremento de la pobreza y la indigencia, así como de los problemas económicos y de empleo.

Si bien en el capítulo no abordamos este tema, es importante resaltar que los tópicos que recorreremos y las claves analíticas que nos proponemos desarrollar resultan sustantivas para pensar los desafíos que la pandemia traza para la educación secundaria.

Sentidos y disputas sobre el derecho a la educación en América Latina

Hace algo más de siete décadas, se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reconocía, entre otros, el derecho humano a la educación. Desde entonces,

3 Como lenguaje inclusivo se utilizará la letra "x" para indicar indistintamente género masculino o femenino.

se ha venido construyendo una compleja arquitectura de reconocimiento y seguimiento de los derechos humanos en el diverso, y muchas veces contradictorio, ámbito de la cooperación internacional. No obstante, a veinte años de haber ingresado en el siglo XXI, el derecho a la educación como derecho humano fundamental, continúa siendo una deuda para grandes sectores del planeta y, en especial, para América Latina y el Caribe.

En estos 70 años, el derecho a la educación y, en general, los derechos sociales han sido sometidos a continuos vaivenes de expansión y contracción tanto en su reconocimiento como en el desarrollo de políticas públicas orientadas a garantizarlos.

El derecho a la educación vivió un ciclo de expansión durante el Estado de Bienestar Keynesiano, contexto en el que es reconocido como un derecho social, los Estados asumen un rol proactivo en garantizarlo, se amplían los sistemas escolares y se desarrollan políticas orientadas a garantizar el acceso a la educación de sectores históricamente excluidos. En América Latina, entramos en la segunda mitad del siglo XX en un período oscuro y trágico de golpes de Estado y gobiernos autoritarios. Esto gobiernos revirtieron, a sangre y fuego, el proceso previo instaurando regímenes de negación de los derechos humanos y sentando las bases para el neoliberalismo que terminaría de consolidarse en los años 90. En ese nuevo contexto, prima una concepción individual como derecho de oportunidad, en clave liberal, debilitando el sector público y avanzando en estrategias de privatización de la educación, así como redefiniendo el rol del Estado en términos subsidiarios. El derecho a la educación perdió su presencia en los discursos, en las leyes de educación que se sancionaron en aquellos años, en las políticas que se impulsaron y en los documentos internacionales.

El cambio de siglo implicó también un cambio sustantivo en el contexto político y social. Se inicia un ciclo identificado como posneoliberalismo o Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo (OUVIÑA; THWAITES REY, 2018), en el que, como señalamos en el apartado anterior, convivieron gobiernos de diverso signo político que, a nivel regional, configuraron una nueva agenda de política pública definida en torno de la soberanía de América Latina y sus países, el reposicionamiento del Estado y el reconocimiento de los derechos sociales. El derecho a la educación vivió un nuevo ciclo de expansión, comprendido como derecho social a ser garantizado, lo que se tradujo en su reconocimiento en las leyes que se sancionaron en los primeros 15 años de este siglo, el rol fundamental que se le asignó al Estado, la extensión de la obligatoriedad escolar y el aumento del financiamiento. Asimismo, se plantean nuevas cuestiones que enriquecen el sentido y los alcances del derecho a la educación, tales como la educación intercultural, la educación sexual integral y la diversidad sexual, entre otras.

A esta etapa siguió un nuevo ciclo de retracción del derecho a la educación en el marco de la restauración neoliberal-conservadora, en el que se ponen en cuestión esas nuevas dimensiones del derecho y en el que observamos una disminución del financiamiento educativo, el corrimiento del Estado de su responsabilidad como garante y el borramiento del derecho en los discursos y las políticas públicas.

En estos ciclos de expansión y contracción del derecho a la educación, podemos reconocer dos concepciones que se han sostenido a lo largo de la historia, desde la conformación de los sistemas educativos nacionales occidentales, que adquieren alternadamente mayor fuerza, pero que ambas se sostienen vigentes y en disputa, reeditándose en las diversas coyunturas (SAFORCADA, 2020b).

Por un lado, el derecho a la educación como un derecho individual, que supone una igualdad formal en el reconocimiento jurídico del derecho a todos los ciudadanos y ciudadanas, y que se expresa como igualdad de oportunidades. Desde esta concepción, la responsabilidad del Estado es propender a que existan esas oportunidades –sea a través de sus propias acciones o de las iniciativas privadas– de ejercicio del derecho en el marco de las libertades individuales.

Por el otro, el derecho a la educación como derecho social, que supone una igualdad en el acceso a una educación de calidad a lo largo de la vida para todos y todas, y que, por lo tanto, no implica sólo el reconocimiento jurídico del derecho sino su realización efectiva. En esta perspectiva, compete al Estado la responsabilidad principal de garantizarlo en función la construcción del bien común y el modo de realizarlo es a través de la educación pública.

Resulta significativo detenernos en esta distinción entre concepciones porque con mucha frecuencia se producen desplazamientos de sentido cuyos orígenes se vinculan con cambios en la perspectiva desde la cual se hace referencia al derecho a la educación.

Hoy resulta claro que el derecho a la educación es comprendido como derecho humano fundamental y vinculado con la concepción social del derecho, y que cuando se alude a formas individualizadas, lo que se busca es legitimar o garantizar privilegios, como veremos más adelante.

La escuela secundaria en América Latina: entre la garantía del derecho y la reproducción de las desigualdades

A lo largo del siglo XX, el nivel secundario fue ampliando su cobertura, tensionando sus orígenes elitistas y asociados a los sectores privilegiados, para poner en discusión sus sentidos y finalidades. Entre fines del siglo pasado e inicios del actual, se consolida la perspectiva de que la escuela secundaria es parte de lo que se requiere como formación para el conjunto de las ciudadanas y ciudadanos. Se integra, así, a lo que se considera educación básica (junto al nivel primario e inicial) y modifica su nominación: deja de ser el nivel medio –que mediaba entre la formación básica y superior– y pasa a ser reconocido como educación secundaria.

Como señalamos al inicio, se trata del tópico que más protagonismo ha ganado en las políticas educativas regionales en los últimos 15 años. Esto resulta evidente no sólo en las agendas internacionales sino también en las bases legales: en la gran

mayoría de los países se aprobaron leyes que extendieron la obligatoriedad, abarcando algunos años o el conjunto de la escuela secundaria (SAFORCADA, 2012).

La escolaridad se ha expandido en la región y los índices de matriculación escolar han aumentado en forma sostenida para todos los niveles⁴. En el caso de la secundaria, en las dos primeras décadas de este siglo se lograron grandes avances en términos de cobertura y terminalidad. La tasa neta de matrícula es del 76.9% en 2017, evidenciando un crecimiento en más de 4 puntos desde el 2010 (se encontraba en el 72.8%)⁵.

Si bien los promedios aportan información valiosa, en una región como América Latina es importante siempre tener presentes las enormes desigualdades internas, entre países y entre sectores sociales. Así, en las tasas de asistencia a la escuela secundaria vemos que mientras algunos países superan el 80%, otros se encuentran muy lejanos a ese número.

Gráfico 1 – Tasa neta de asistencia escolar secundaria

	2000	2010	2015	2018
Argentina	81,6	84,5	89	88,7
Bolivia	62,4	74,6*	82,4	83
Brasil	54,8*	73,7*	80,4	85,2
Chile	77,5	83,3*	84,4	83,5**
Colombia	-	76,8	79,3	80,1
Costa Rica	51,3	-	72,1	76
Ecuador	-	80,2*	85	86,8
El Salvador	-	60,4	65,1	-
Guatemala	-	43,6*	41,7**	-
Honduras	35,9*	46,5	-	-
México	64	72,6	78,9**	-
Nicaragua	40,8*	45,4**	55,8**	-
Panamá	72	74,1*	80	80,3
Paraguay	54,3	70,8*	73,5	75,4
Perú	62	79,2	82,4	85,2

continuará ...

4 Sin embargo, esa mirada global puede ocultar que existen grandes desigualdades y deudas sociales. Así, por ejemplo, según UNICEF (2018), el 40% de los niños y niñas de 3 y 4 años de ALC no acceden a la escolaridad, con grandes diferencias según el nivel socioeconómico: los niños y niñas de las familias más ricas tienen 2,5 veces más probabilidad de asistir que los de las familias más pobres. El nivel primario está casi universalizado, pero aún hay 3.6 millones de niños y niñas en ALC fuera de la escuela primaria. En cuanto a la educación terciaria, pese a los grandes avances, sigue siendo minoritaria: quienes han concluido estudios de al menos cuatro años no llegan a ser un quinto de los jóvenes de 25 a 29 años, siendo la desigualdad económica un claro divisor.

5 UIS – UNESCO. Consulta: diciembre 2019.

continuación

	2000	2010	2015	2018
Rep. Dominicana	-	74,9*	75,7	-
Uruguay	71,8	74,6	80	84,1
Venezuela	-	81,7*	-	-

Fuente: Base de datos SITEAL.

*Dato correspondiente al año siguiente **Dato correspondiente al año anterior

Como puede observarse en el cuadro, la expansión en estos 20 años ha sido importante, llegando en varios casos a incrementos de entre 20 y 30 puntos en un plazo de 17 o 18 años. Es, sin lugar a dudas, un crecimiento sustantivo que da cuenta de los efectos que han tenido las muy diversas políticas desarrolladas para el nivel y la centralidad que asumió en las agendas nacionales e internacionales.

No obstante, en todos los países aún se está lejos de lograr la universalización del acceso. Asimismo, dificulta poder realizar un análisis más ajustado el hecho de que no haya información actualizada de aquellos países que presentaban las coberturas más bajas en años pasados.

En cuanto a la terminalidad, también se evidencia un aumento muy sustantivo. En 2002 concluyeron la escuela secundaria el 42.6% de las y los jóvenes y en 2016, el 59.5%, con un crecimiento de 17 puntos en 15 años⁶. Aún así, es muy alto el porcentaje que no logra culminar el nivel y, al igual que con la asistencia, existen grandes diferencias entre países. Mientras que en Chile y Perú, más del 80% de la población de 20 a 24 años concluyó el secundario, en Guatemala y Honduras, ese porcentaje fue menor al 40% (CEPAL; PANORAMA SOCIAL, 2017).

El siguiente gráfico permite observar con claridad tanto el crecimiento logrado en muchos países como las enormes brechas existentes:

Gráfico 2 – Tasa de finalización de la educación secundaria

	2000	2010	2015	2018
Argentina	57	60,7	64,6	69,7
Bolivia	53,9	64,9*	69,2	77,2
Brasil	36,2*	57,8*	62,2	66,8
Chile	64,7	-	84,6	86,4**
Colombia	-	63,7	71,7	74,2
Costa Rica	35,9	-	49,8	56,3
Ecuador	-	64,8*9	67,1	72,3
El Salvador	-	42,3	47,7	-

continuará ...

continuación

	2000	2010	2015	2018
Guatemala		25,4*	-	
Honduras	18,2*	28,7	-	-
México	33,8	50	55,1*	-
Nicaragua	25,2*	32**	41**	
Panamá	51,4	59,7*	62,9	67,8
Paraguay	42,2	59,3*	64,7	64,9
Perú	62,9	78	82,1	86,7
Rep. Dominicana	-	56,3*	59,5	-
Uruguay	30,8	31	35	40,3
Venezuela	-	69,7*	-	-

Fuente: Base de datos SITEAL.

*Dato correspondiente al año siguiente **Dato correspondiente al año anterior

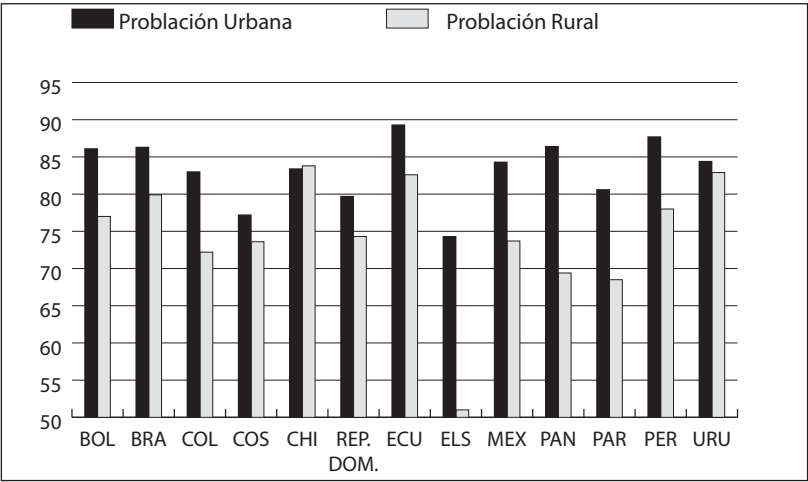
La terminalidad se mantiene como un desafío para los gobiernos y una deuda en materia de garantía de derechos, que está fuertemente asociada a las desigualdades socioeconómicas. Quienes no concluyen la secundaria son mayoritariamente jóvenes de hogares de familias con menores ingresos, indígenas o afrodescendientes, y que habitan en zonas rurales. Como señala la CEPAL, “aunque la tasa de conclusión del ciclo secundario de quienes pertenecen a hogares que se encuentran en el primer quintil de ingresos se duplicó entre 2002 y 2016, aún representa menos de la mitad de la del quintil superior (un 35,4 % y un 83,0%, respectivamente)” (2019, p. 135). En los números globales, no hay diferencias en la terminalidad de las mujeres. Por el contrario, los hombres abandonan más el nivel secundario que las mujeres, en la región.

América Latina y el Caribe es la región más desigual del planeta. De los 20 países con mayor desigualdad en el mundo, 11 se encuentran en este continente. En términos de distribución de los ingresos, el 10% más rico de la región acapara el 30% del ingreso de los hogares, mientras que el 20% más pobre, sólo el 6% (CEPAL, 2018; BID, 2016), lo que evidencia el alto grado de polarización y de concentración de la riqueza que nos caracteriza.

Como sabemos, las desigualdades sociales y económicas condicionan la efectivización del derecho a la educación, y presentan una relación directa con las desigualdades educativas, entre ellas, en las posibilidades de asistir y finalizar la escuela secundaria.

Una dimensión clave para observar la desigualdad es el área de residencia. Las brechas entre población urbana y población rural en la garantía del derecho a la educación resultan notables. En el gráfico siguiente se observa la tasa neta de escolarización secundaria para algunos países (aquellos en los que se contaba información disponible sobre este tópico). Como puede observarse, la diferencia de acceso al secundario existe en todos los casos, siendo en la mayoría muy significativa.

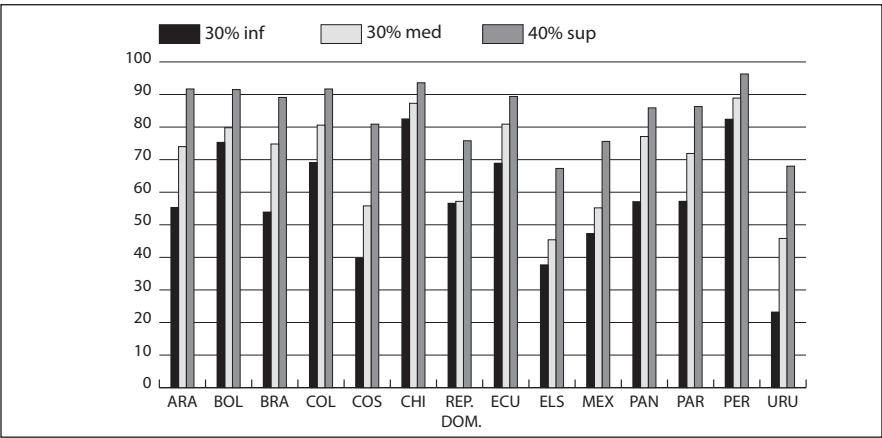
Gráfico 3 – Tasa neta ajustada de asistencia escolar a nivel secundario, por área geográfica (2018 o último dato disponible)



Fuente: elaboración propia sobre datos de SITEAL.

En cuanto a **la desigualdad económica**, las brechas que se observan en las tasas de finalización de la educación secundaria en relación con los niveles de ingresos de las familias de las y los jóvenes son muy pronunciadas. Como puede analizarse en el siguiente cuadro, en todos los países de los que se disponen datos la diferencia entre el 30% de la población con menores ingresos y el 40% con mayores ingresos, supera los 20 puntos en la mayoría de los países, llegando en algunos casos al 40%.

Gráfico 4 – Tasa de finalización de la educación secundaria por nivel de ingresos (2018 o último dato)

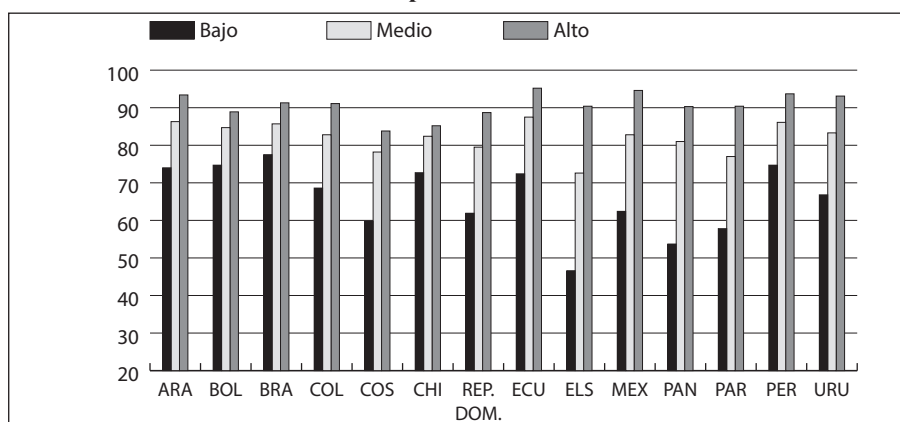


Fuente: elaboración propia sobre datos de SITEAL.

Las desigualdades educativas, en articulación con otras dimensiones, son parte constitutiva de los procesos de reproducción de la desigualdad y es por eso que resulta clave intervenir en ellas.

La asistencia a la escuela secundaria según clima educativo –es decir, según el promedio de años de escolaridad alcanzado por los adultos o adultas del hogar– nos muestra brechas sustantivas en todos los países.

Gráfico 5 – Tasa neta ajustada de asistencia escolar secundaria por clima educativo⁷



Fuente: elaboración propia sobre datos de SITEAL.

Estas brechas se profundizan notoriamente en la tasa de finalización. En los hogares en los que los adultos convivientes cuentan con 12 años o más de escolaridad, más del 90% de jóvenes finaliza el secundario. Del otro lado, aquellos en los que los adultos tienen menos de 6 años de escolaridad, menos del 20% de los jóvenes logra terminarlo.

Este recorrido permite constatar hasta qué punto las desigualdades sociales y económicas constituyen un problema de enorme gravitación para garantizar el derecho a la educación a nuestras poblaciones, y muy especialmente el acceso y finalización de la escuela secundaria.

El derecho a la educación entre muros

En los tiempos que corren, en los que se edifican muros para evitar el desplazamiento de las personas que migran buscando un futuro más justo para sí y sus familias, la garantía de los derechos humanos para el conjunto de las poblaciones

⁷ El clima educativo del hogar, según SITEAL es el promedio de años de escolaridad alcanzado por los miembros de 18 años y más del hogar, y fueron clasificados en tres categorías: clima educativo bajo cuando es inferior a 6; medio cuando oscila entre 6 y menos de 12 y alto cuando es de 12 años o más.

parece estar cada vez más lejana. Nos encontramos en la paradoja de que, como nunca antes, en el ámbito internacional se multiplican las convenciones, los compromisos y los monitoreos vinculados con algunos derechos básicos, y al mismo tiempo las distancias entre los que pueden ver garantizados sus derechos y los que no, se vuelven más profundas y determinantes, con muros simbólicos, económicos, políticos y materiales que los hacen inaccesibles.

En materia educativa, es posible identificar dos tendencias muy marcadas que condicionan el derecho a la educación y su realización en nuestra región. Nos referimos a la privatización y mercantilización de la educación y a su individualización. Si bien son tendencias que reconocen varias décadas de desarrollo, en los últimos años se han acelerado, profundizado y complejizado.

En lo que sigue, analizaremos cada una de ellas. Si bien el espacio de este capítulo no nos permite abarcarlas en profundidad, sí compartiremos algunas de sus principales características.

Privatización y mercantilización de la educación

El ámbito de lo público, en tanto espacio de construcción de lo común, es el territorio político de desarrollo de las acciones y estrategias necesarias para la consecución del derecho a la educación como derecho humano fundamental.

Sin embargo, desde fines del siglo pasado venimos observando tendencias crecientes de privatización y de debilitamiento de la educación pública a nivel global. Estas tendencias se han extendido y complejizado en este siglo, no sólo por la expansión del sector privado (tanto en cantidad de instituciones como de matrícula) sino también por la intervención de actores transnacionales de venta de servicios educativos así como por la injerencia del sector empresarial en el ámbito de lo público (SAFORCADA, 2019b).

América Latina no ha sido la excepción, pero con particularidades vinculadas con la diversidad política que la región tuvo en los primeros 15 años del siglo XXI. Si bien las tendencias de privatización se observaron en todos los países, en aquellos que vivieron gobiernos posneoliberales, estas orientaciones convivieron con políticas de fortalecimiento y expansión de la educación pública que resultaron de enorme importancia y que, de alguna manera, operaron en forma de contención o contrabalancearon la privatización. No obstante, estas políticas de expansión de lo público fueron interrumpidas en años recientes, con el fin del “ciclo de impugnación al neoliberalismo” (OUVIÑA; THWAITES REY, 2018) y, con ello, las orientaciones a la privatización se aceleraron.

Las tendencias de privatización asumen formas distintas que competen a diversas dimensiones de la educación. En primer término, queremos referirnos a lo que podríamos nominar como la forma convencional o tradicional de privatización: el aumento de la cantidad de instituciones particulares y su diversificación, y el

crecimiento de la matrícula en el sector, tanto en términos absolutos (cantidad de estudiantes) como relativos (distribución de estudiantes entre instituciones públicas y privadas).

Como señalan Verger, Moschetti y Fontdevila (2017), el crecimiento del sector privado en los sistemas educativos es un fenómeno mundial, tanto para el nivel primario como secundario. En ese escenario, América Latina y el Caribe destacan por ser una de las regiones que presentan mayores tasas de escolarización en el sector privado y un crecimiento sostenido del sector. Esta misma situación se presenta en relación con la educación superior, nivel en el que más de la mitad de la matrícula está en el sector privado (SAFORCADA, 2019a).

En el caso del nivel secundario, la situación muestra un alto grado de privatización. A nivel global, Asia meridional presenta las tasas más elevadas de matriculación en el sector mientras que América Latina y el Caribe comparte el segundo lugar con África Subsahariana.

En nuestra región, un quinto de la población escolar secundaria se encuentra en instituciones particulares y la progresión muestra que, aún con altas y bajas, desde los años 90 la tendencia ha sido a que el sector privado gane matrícula respecto del sector público.

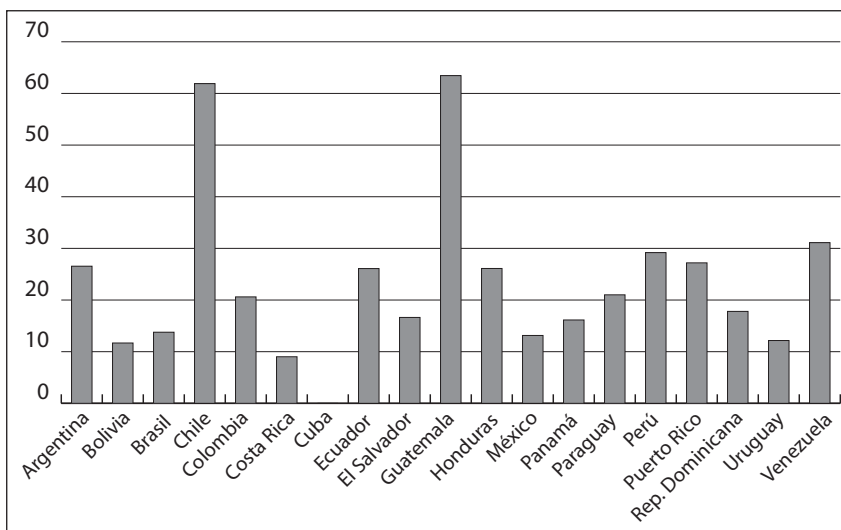
Gráfico 6 – Porcentaje de matrícula en instituciones privadas de nivel secundario en América Latina 1998 – 2018



Fuente: Elaboración propia sobre información del Instituto de Estadística de la UNESCO (2020).

Resulta relevante reparar en las grandes diferencias que podemos encontrar al interior de la región, entre los distintos países, tal como podemos observar en el gráfico que se presenta a continuación.

Gráfico 7 – Porcentaje de alumnos matriculados en instituciones privadas de nivel secundario (año 2017 o último dato disponible)



Fuente: Elaboración propia sobre información del Instituto de Estadística de la UNESCO (2020) para nivel secundario.

Chile y Guatemala son los dos países con números más elevados, ambos con más del 60% de su matrícula secundaria en el sector privado. En el otro extremo, sobresale Cuba, país en el que el 100% de la matrícula de todos los niveles se inscribe en el sector público, ya que no tiene educación privada. Entre los países restantes, representa entre el 9% y el 31%, resaltando Argentina, Ecuador y Honduras, con más de un cuarto de sus jóvenes en instituciones particulares.

Este aumento de la matrícula en instituciones particular es una parte del fenómeno de la privatización, que, como ya hemos dicho, podríamos nominar como la forma tradicional. Sin embargo, en las últimas décadas también vienen desplegándose otras formas o procesos de privatización que, si bien están interrelacionados, resulta relevante identificarlos analíticamente:

- a) *La erosión de la educación pública en los marcos legales:* de manera creciente, las leyes educativas dejan de distinguir entre educación pública y privada, estableciendo la diferencia en términos de tipos de gestión o de institución: privada o particular, por un lado, y estatal o fiscal por el otro. En las leyes generales de educación de Sudamérica “resulta significativo que, excepto Brasil y Uruguay, no se diferencia entre educación pública y educación privada. Las normas refieren a la educación pública abarcando al conjunto del sistema y establecen tipos institucionales: establecimientos oficiales, fiscales, de gestión estatal, etc., por un lado, y establecimientos particulares o de gestión privada, por otro” (SAFORCADA;

VASSILIADES, 2011, p. 295). Asimismo, es notorio que la educación privada tiene un espacio sustantivo, contando con un capítulo específico y, al mismo tiempo, teniendo presencia en el conjunto del texto de cada una de las leyes vigentes.⁸

- b) *La privatización simbólica*, es decir, las formas en las que cultural y simbólicamente se fue construyendo, como parte del sentido común, la idea de que lo privado es mejor o más eficiente que lo público. No es posible comprender la expansión y la fuerza de las tendencias de privatización sin tener en consideración la construcción en términos hegemónicos del discurso neoliberal de ponderar a lo privado por sobre lo público. Como señalaba Gentili en aquellos años, la ofensiva neoliberal contra la escuela pública se ha vehiculizado tanto a través de un conjunto de medidas políticas como mediante estrategias culturales orientadas a quebrar la racionalidad sobre la cual la escuela pública, aún como ideal, se sustentaba: “el neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra *desintegrar* culturalmente la posibilidad misma del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: la *escuela pública*” (GENTILI, 1997, p. 115; destacado en el original).
- c) *La privatización de la educación pública* refiere a la participación del sector privado en la educación pública, con tres modalidades (CLADE, 2014):
- La educación pública como campo para el logro de beneficios económicos privados, a través de la contratación de servicios por parte del Estado a empresas o instituciones particulares.
 - La oferta de educación del sector privado con subvención pública: estrategias de financiamiento con fondos públicos de escuelas privadas o escuelas públicas administradas por privados.
 - La subvención pública a la demanda desde la perspectiva de las políticas de elección familiar: subsidiar la demanda para que la familia elija al establecimiento, mediante sistemas de vales u otras modalidades de financiación.

8 Cabe resaltar el caso argentino por su excepcionalidad, ya que en el artículo 10 de su ley educativa afirma que el “Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública”. Este artículo responde al contexto en el que esa ley fue debatida y sancionada, meses después de que en ese país se llevara a cabo la Cumbre de las Américas de Mar del Plata, que puso fin al proyecto del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas, más conocido como ALCA. En un escenario de fuertes cuestionamientos a los tratados de libre comercio en general y, en particular, a la inclusión de la educación como servicio comercializable en estos tratados, este artículo destacó por su orientación hacia la contención de las tendencias mercantilizadoras de la educación en el ámbito transnacional.

- d) *La mercantilización de la educación pública*, también nominada como privatización endógena (BALL; YODELL, 2008) es el modo en que se ha identificado a políticas y procesos por los que se introducen valores, prácticas y lógicas propias del mercado para regular la escuela pública, a través de distintas estrategias:
- La introducción de los llamados “nuevos modos de gestión”, es decir, los modelos de gestión empresarial, en lo escolar (también nominados como el new management educativo o gerencialismo).
 - La competencia entre escuelas como mecanismo de mejora de la educación y como modo legítimo de distribuir recursos y regular el sistema, bajo el supuesto de que permite una mayor eficiencia y una mejoría del “mercado” educativo.
- e) *La privatización de la política pública*: se vincula con la participación de las empresas –por sí mismas o a través de otras organizaciones– en el diseño y desarrollo de políticas educativas. Son numerosos los casos en los que se contrata a actores privados para el desarrollo de diseños curriculares y de materiales para su implementación; para la elaboración de propuestas de formación docente; para la realización de instrumentos de evaluación a escala; para el montaje de plataformas de educación a distancia, entre otros ejemplos posibles.

Un fenómeno relativamente reciente es la gravitación en el campo educativo de grandes empresas multinacionales. Por un lado, empresas que ofrecen una variedad de servicios educativos a escala transnacional: gestión escolar, franquicias de instituciones educativas, paquetes curriculares, diseño de tests, sello o reconocimiento de “calidad”, materiales didácticos, plataformas digitales, cursos de formación docente, entre otras alternativas. Por otro lado, corporaciones de otros campos del comercio de mercancías o servicios de muy diversos rubros (financiero, comunicación, tecnología, alimentación, cosmética, telefonía, etc.) que desarrollan modos de incidencia en las definiciones de políticas públicas y también de manera directa en las escuelas proponiendo actividades, distribuyendo materiales, entre otras alternativas.

Esta situación viene creciendo desde inicios de este siglo. Las empresas actúan por sí mismas o a través de fundaciones u otras organizaciones, en numerosas ocasiones, desarrolladas en alianza por varias compañías e incluso con organismos internacionales. Adrião y Domiciano (2018), con una expresión que resulta muy gráfica, refieren a la simbiosis entre gobiernos y segmentos del sector privado corporativo o de organizaciones asociadas al ámbito empresarial. La expansión de estas estrategias y de las alianzas a nivel global y regional, les ha permitido ganar un altísimo grado de incidencia en la configuración de las agendas de política educativa nacionales, regionales e internacionales.

No obstante, es importante advertir que los Estados no son actores pasivos en estas tendencias y que las mismas no pueden ser analizadas sólo como la expansión del sector privado, sino que los gobiernos permiten, alientan y, en no pocas ocasiones, buscan estas alianzas (BALL, 2014).

De este modo, vemos como las tendencias de privatización y mercantilización de la educación desarrollan formas complejas que implican articulaciones o desplazamientos de lo público a lo privado, y la diversificación de los actores intervinientes en la arena educativa tanto al interior de los sistemas como a nivel de los ámbitos de gobierno y de definición de política pública.

Si bien estas tendencias vienen desarrollándose desde los años 90 a nivel global, en la región se aceleraron y profundizaron notoriamente a lo largo de los últimos años, en un contexto de restauración neoliberal-conservadora y de debilitamiento de las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación.

La privatización de la educación se inscribe en una tendencia general a la mercantilización de lo común que camina en dirección al debilitamiento de los derechos humanos y la profundización de las desigualdades. Como sostiene Gentili, el derecho a la educación, como derecho humano fundamental, es clave para profundizar las democracias y “es lo que diferencia el valor público y político de la educación como derecho de todos, contra el principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que solo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado” (2009, p. 50).

Orientaciones a la individualización de la educación: de la ciudadanía al emprendedorismo y la educación emocional

A lo largo del siglo XXI hemos visto como se reeditaron y desplegaron dos perspectivas contrapuestas y en disputa en relación con los sentidos sociales y políticos de la educación, que se materializan en orientaciones de política divergentes. Por supuesto, se trata de una caracterización general y esto no busca desconocer que existen contradicciones al interior de cada una de ellas. En una de esas concepciones, la educación es pensada como derecho social; se asume que el Estado debe tener un rol protagónico como instancia de articulación de intereses de los diversos sectores y de construcción de justicia social.

En la otra, la educación es definida como un derecho individual devenido derecho de oportunidades de tal modo que pasa a ser una cuestión del individuo y sus decisiones; y el Estado es pensado en un rol basado en la definición de orientaciones y el control, que descarga las responsabilidades por la educación en los sujetos, sean estos docentes —que deben rendir cuentas y responder a incentivos— o estudiantes/familias, que deben hacerse responsables por sus resultados y elecciones. En esta segunda concepción, se profundiza una comprensión neoliberal en torno a la calidad

y la meritocracia, se profundizan las lógicas de evaluación estandarizada, a la par que se redefinen los sentidos de la escuela secundaria y se introducen nuevos componentes políticos como el emprendedorismo y las “habilidades socioemocionales”.

Como se ha sostenido previamente, la masificación del nivel medio en la región ha sido considerable. Sin embargo, así como afirmamos que los sentidos de la educación en general están en disputa, para el nivel secundario esto es especialmente válido. Es posible afirmar que hay cierta coincidencia general en que se debe “cambiar/transformar” la secundaria, pero se entiende de modos muy distintos qué es lo que debe modificarse y con qué orientaciones hacerlo.

En la mayor parte de los países, durante los primeros 15 años del siglo, los Estados tuvieron mucha presencia para generar y garantizar el acceso mayoritario a la escuela secundaria en el contexto de la extensión de la obligatoriedad, con iniciativas de sentidos múltiples y, en ocasiones, contradictorios: generar ciudadanía, garantizar el derecho a la educación, profundizar la democracia y la formación en derechos humanos, alentar la participación de los/as jóvenes en la política, formar para el trabajo y para la inserción en el mercado. La idea misma de la obligatoriedad se vinculaba con reconocerla como parte sustancial del derecho a la educación.

A su vez, la articulación entre el sentido histórico de la “escuela media” como paso preparatorio para continuar estudios en el nivel superior con la apertura propia de considerarla un derecho y definirla como obligatoria alimentó la discusión sobre el derecho a la educación universitaria, una cuestión impensable un tiempo atrás. Estos debates, junto a los propios del ámbito universitario en torno a su democratización, derivaron en el reconocimiento “de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados” en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, en Cartagena de Indias⁹.

Durante los últimos años, en cambio, los sentidos ligados al secundario cambiaron. Por un lado, se intensificaron las evaluaciones para medir la calidad y la escuela secundaria es, sin dudas, el nivel donde más se han concentrado. Por otro lado, se potenció la vinculación entre el nivel secundario y el mundo del trabajo, considerando que debe fundamentalmente preparar a los/as jóvenes de los sectores populares para la búsqueda de empleo ir a trabajar, más que para continuar estudiando en las universidades, lo que implica en cierto modo una restauración de la lógica meritocrática y elitista.

En estos discursos, la formación en emprendedorismo es una pieza clave que se introduce en las políticas educativas para la escuela secundaria. Constituye una actualización neoliberal del modo de responder al problema del vínculo educación y trabajo, al poner el foco y la responsabilidad en el individuo, quien en tanto emprendedor, debe crear sus propias condiciones y sus propios trabajos en contextos

9 Ver Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), Declaración final, Cartagena de Indias, junio de 2008.

caracterizados por la incertidumbre, y hacerse cargo de los éxitos y los fracasos, como si estos sólo resultaran del esfuerzo y la capacidad individual. Con ese objetivo, el rol de las escuelas es formar sujetos flexibles, adaptables y emprendedores. Desde estas perspectivas, comprenden la articulación entre Estado y mercado como el ajuste del sistema educativo a las necesidades del mercado y la formación de mano de obra para el sector productivo.

Esta perspectiva del emprendedorismo se expande luego a otros niveles educativos, postulándose ya no sólo como un objetivo de la educación secundaria, sino como una perspectiva “pedagógica” para el conjunto del sistema e incluso proponiéndose, en tiempos muy recientes, la noción de “docente emprendedor” y de “escuela emprendedora”. Según esta lógica, resulta relevante contar con “docentes emprendedores” que formarán niños y jóvenes emprendedores. Las propuestas sobre este aspecto vienen creciendo de manera vertiginosa en años recientes. Así, por ejemplo, la Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea elaboró un documento, “Educación en emprendimiento. Guía del educador”, con pautas y una selección de prácticas atractivas, destacando “los factores de éxito” (UNIÓN EUROPEA, 2012).¹⁰

De este modo, resulta notorio cómo el emprendedorismo se expande en la última década y se instala en las agendas de política para la escuela secundaria, desplazando a la formación de ciudadanos/as de la centralidad simbólica en relación con el objetivo de la secundaria desde la sanción de su obligatoriedad en el nuevo siglo.

A la par de la expansión del emprendedorismo, en los últimos dos o tres años han comenzado a cobrar presencia la educación emocional y las habilidades socioemocionales como temas de política educativa a nivel global. En América Latina, esto se observa en propuestas impulsadas tanto por algunos gobiernos, como por diversas fundaciones actantes en la región y por organismos internacionales.

Las iniciativas son múltiples y diversas: la sanción de leyes de educación emocional, el desarrollo de materiales didácticos, el diseño de propuestas curriculares, el impulso de alternativas de formación docente, y, más recientemente, la inclusión de las habilidades socio emocionales como una dimensión a ser relevada y medida en evaluaciones estandarizadas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es uno de los actores a nivel global que con más fuerza viene trabajando el tema. Sostiene que los sistemas educativos no deben educar solamente en “habilidades cognitivas”,

10 En la misma línea podemos mencionar al trabajo de Junior Achievement (JA), organización no gubernamental con 100 años de historia, presente en 100 países y con más de 10 millones de estudiantes que han participado en sus actividades. Se enfoca en “preparar a los jóvenes para los empleos del futuro” a través de la educación financiera, preparación para el trabajo y el emprendimiento. Mediante diversas actividades escolares vinculadas con capacidades en emprendedorismo, como por ejemplo la simulación de la creación de empresas, la propuesta es “aprender a emprender” para colaborar con la empleabilidad. JA tiene presencia en más de 15 países de ALC, trabajando con escuelas y docentes en el desarrollo de propuestas con estudiantes, brindando cursos de capacitación a docentes y desarrollo líneas de trabajo con gobiernos.

sino también en “habilidades sociales y emocionales” tales como la perseverancia, la resiliencia, el autocontrol, la autoestima y la sociabilidad (2016). De acuerdo con esta agencia internacional, “los niños necesitan un conjunto bien balanceado de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para lograr éxito en la vida y contribuir al progreso social” (2016, p. 157), entendiendo que las tres en conjunto “tienen un papel significativo en la mejora de los resultados económicos y sociales” (p. 11).

En líneas generales, la importancia de la educación en habilidades emocionales se sustenta en dos tipos de argumentos. Por un lado, encontramos fundamentos más vinculados con una perspectiva económica, asociados al éxito, el trabajo, la competitividad y el progreso, a partir de su supuesta contribución con la inserción laboral para combatir el alto desempleo juvenil imperante en todo el mundo. Comprende que mediante la incorporación en la educación básica de dichas habilidades se dota a los/as jóvenes de las herramientas claves para conseguir empleo. Se señala, asimismo, los beneficios de invertir en esta formación. Por otro lado, se sostienen fundamentos más asociados a la subjetividad y el bienestar (es importante aclarar que remite a una concepción determinada de *bienestar*), resaltándose la formación en capacidades como la tolerancia, la autorregulación, la resiliencia o la adaptación, con el objeto de lograr un desarrollo integral de la persona, capacitar para la vida, responder a la incertidumbre y/o alcanzar la felicidad. Estos dos tipos de argumentos no circulan por separado, sino que, si bien es posible encontrar un mayor énfasis en uno u otro, suelen desarrollarse entrelazados.

Como señalamos anteriormente, esta orientación ha ido incorporándose a las agendas de política pública con diversas estrategias¹¹. De este modo, estos conceptos se hacen presentes en la formación continua de docentes, en programas educativos estatales, en proyectos de leyes nacionales o subnacionales, en eventos sobre educación, tales como congresos internacionales y foros con participación de políticos y académicos.

Esta propuesta ha venido avanzando de manera sostenida. Nadie podría negar que la dimensión emocional es central y que la educación no puede desentenderse de ella. Sin embargo, en esta tendencia global reciente, lo que se nomina como “educación emocional” es una perspectiva específica que parecería estar más vinculada con las necesidades de control de los individuos y del mercado, que con el desarrollo pleno de los sujetos. La OCDE es uno de los organismos internacionales que viene impulsando el tema desde esta perspectiva:

La educación puede contribuir a aumentar el número de ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mediante el fortalecimiento de las habilidades que importan. Aptitudes cognitivas como la lectoescritura y la resolución de problemas

11 En el plano internacional, la OCDE sostiene que es posible medir de forma válida y confiable las habilidades emocionales y sociales. En esta misma línea, la oficina regional de UNESCO ha anunciado que el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que realiza periódicamente en América Latina, incluirá la medición de competencias socio-emocionales de los estudiantes.

son cruciales. Sin embargo, los jóvenes que tienen una base social y emocional sólida pueden prosperar mejor en un mercado laboral sumamente dinámico y determinado por las habilidades si perseveran y trabajan mucho. [...] Al controlar las emociones y adaptarse al cambio, también pueden estar más preparados para capear las tormentas de la vida, como la pérdida del empleo, la desintegración familiar, la internación o la victimización (2016, p. 26).

En alguna medida, esta línea es la otra cara de la moneda del emprendedurismo. Ambas –una trabajando en “habilidades productivas” y la otra en “habilidades emocionales”– buscan individualizar lo social y responsabilizar al sujeto, al mismo tiempo que invisibiliza las bases económicas y políticas de la desigualdad y busca una contención a los posibles emergentes de las dificultades cada vez más evidentes para que los y las jóvenes puedan proyectar un futuro. Adaptación y resignación parecen ser las finalidades de la educación emocional. Como señala Filidoro, “a medida que se fue entendiendo que las emociones direccionan las decisiones tanto (o más) que la razón, se fueron tornando importantes, interesantes, queribles y, sobre todo, apropiables. Podría ser que algo de esto tuviera que ver con pretender educar las emociones: el control de las emociones sería también una especie de control de las decisiones”. Desde esta perspectiva, caracteriza a la educación emocional como “un mensaje de libertad abducido por un entramado de dominación. [...] Ya no se trata de controlar los cuerpos o de controlar la vida (biopoder), ahora se trata de la captura de la subjetividad: producir hombres y mujeres emprendedores, endeudados y felices” (SILVA; ALEMAN, 2019, p. 2-3):

Motivación, liderazgo, gestión, emprendimiento, coaching, comunicación asertiva, reprogramación positiva, indagación apreciativa, entre otras, suponen teorías y prácticas que no tiene nada de transparentes, sino que, bien por el contrario, a través de narrativas que aluden a la felicidad, al bienestar y a la armonía, ocultan una concepción de sujeto humano que, finalmente, solo es visto y puede verse a sí mismo como *homo economicus*. La gestión de las emociones como mecanismo de control se dirige a engendrar la sumisión necesaria al aumento de la productividad de un cuerpo individual. Bajo esa presión del rendimiento y sin que el sujeto lo perciba como prohibición, coerción o sanción, se inhibe y caracteriza como negativa, irracional o pesimista cualquier expresión de crítica, malestar o disconformidad respecto de decisiones, contenidos o situaciones de trabajo en general, a fin de eliminar progresivamente las resistencias surgidas en un contexto político de vulneración de derechos (MARTINEZ, 2019, p. 121).

Resulta central una mirada atenta y crítica a este nuevo fenómeno, que permita comprender hasta qué punto ciertas prácticas ligadas a estos enfoques habilitan nuevas formas de disciplinamiento y control de la subjetividad, y que, en articulación con

las ideas de flexibilidad y de emprendedorismo, tienden a individualizar lo social y responsabilizar al sujeto.

A modo de cierre: volver al derecho a la educación

La centralidad que ha adquirido la escuela secundaria en las agendas de política pública y en los debates pedagógicos, así como el hecho de que se haya vuelto obligatoria en la mayor parte de los países, constituye una oportunidad para fortalecer una perspectiva de derecho en materia educativa y disputar los sentidos sociales que se construyen en torno de la escuela. Nadie pone en duda hoy que todos los y las jóvenes deben poder acceder y finalizar este nivel educativo.

Sin embargo, como hemos visto a lo largo de este capítulo, la meta de garantizar el derecho a la educación para el conjunto de la población es una deuda en prácticamente todos los países de la región. En lo que a educación secundaria se refiere, podemos decir que la garantía del derecho se encuentra condicionada por las enormes y multidimensionales desigualdades que atraviesan a nuestras sociedades. A su vez, las tendencias de privatización y mercantilización de la educación, y de individualización del sentido mismo de la educación, operan al modo de muros, trazando límites complejos respecto de las posibilidades de realización del derecho humano a la educación.

Tantos los sistemas educativos como las subjetividades resultan privatizados a través de estas dinámicas gobernadas por el afán de lucro pero, sobre todo, por el interés político de garantizar la primacía del mercado, la reproducción de las relaciones de poder y el control social. Estar de un lado o del otro de estos muros significa tener o no derechos. Se construyen así las condiciones materiales y simbólicas por las que el derecho a tener derechos es privilegio de algunos.

El contexto actual de la pandemia por COVID-19 redobla las preocupaciones y agudiza estas tendencias a la par que profundiza las desigualdades. La educación secundaria es, sin dudas, uno de los máximos desafíos en este sentido.

Frente a la radicalización del mercado, el desafío es radicalizar lo público, lo que supone conocer estas estrategias del mercado –que son más profundas, más ocultas y más masivas de lo que creemos– para pensar otras que doten de nuevos sentidos a lo público y renueven la dimensión política transformadora de la educación.

Reposicionar el derecho a la educación como derecho humano fundamental resulta central e implica revitalizar el sentido de lo público como ámbito de encuentro de lo diverso y de construcción colectiva de lo común.

REFERENCIAS

ABOITES, H. Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación". In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; LEHER, R.; STUBRIN, F. (comp.). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Buenos Aires: Clacso / Homo Sapiens, 2009.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

ADRIÃO, T.; REZENDE PINTO, J. M. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, jan./mar. 2016.

BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41, 2014.

BALL, S.; YODELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Londres: Instituto de educación, 2008.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). **Pulso Social de América Latina y el Caribe 2016**: realidades y perspectivas. Organización: Suzanne Duryea, Marcos Robles. (Monografía del BID; 462). 2016.

BRUNNER, J. J.; URIBE, D. **Mercados universitarios**: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales; CINDA / Universia, 2007.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2017.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. LC/PUB. 2019/3-P. Santiago de Chile: CEPAL, 2018.

CEPAL. **Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030**. 2019.

CLADE. **Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe**. San Pablo, Brasil: CLADE, 2014.

CONFERENCIA Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Declaración, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018.

DE LA GARZA, E. “Neoliberalismo y Estado”. In: LAURELL, A. C. **Estado y Políticas Sociales en el Neoliberalismo**. México: Fundación Friedrich Ebert, 1992.

FELDFEBER, M. Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. In: GENTILI, P. *et al.* (comp.). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Buenos Aires: Clacso / Homo Sapiens, 2009.

FELDFEBER, M. La propuesta educativa neoliberal. **Revista Espacios**, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 22, 1997.

FELDFEBER, M.; SAFORCADA, F. “Políticas educativas y derecho a la educación en Argentina: un análisis de las metas educativas en el nuevo escenario latinoamericano”. In: RAMBLA, X. (ed.). **La Educación para Todos en América Latina**. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

FILIDORO, N. **A mis emociones las quiero maleducadas**. Observatorio de Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed), Buenos Aires: FFyL-UBA. 2019.

GENTILI, P. Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. In: GENTILI, P. (comp.). **Cultura, política y currículo**. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

GENTILI, P. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). **Revista iberoamericana de educación**, n. 49, p. 19-57, 2009.

INSTITUTO de Estadística de la UNESCO. <http://data.uis.unesco.org>. Acceso em: ago. 2021.

INTERNACIONAL de la Educación para América Latina. **Tendencias en educación**. Comercio educativo: entramados políticos, económicos e ideológicos para comercializar un derecho. San José de Costa Rica: IEAL, 2018.

LECHNER, N. “El Proyecto Neoconservador y la democracia”. In: ROJAS ARAVENA, F. **Autoritarismo y alternativas populares en América Latina**. San José de Costa Rica: FLACSO, 1982.

LOPEZ, N. **Las nuevas leyes de educación en América Latina**: una lectura a la luz del panorama social de la región. Buenos Aires: IIPE/UNESCO y CLADE, 2007.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GOMEZ LEYTON, J. C. (coord.). **La nueva política en América Latina**: rupturas y continuidades. Montevideo: FLACSO, UNLA, UARCIS, TRILCE, 2008.

MORGENSTERN DE FINKEL, S. Crisis de acumulación y respuesta educativa de la “Nueva Derecha”. **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, AGCE, n. 14, 1990.

MORENO VELADOR, O. H.; FIGUEROA IBARRA, C. A. Golpismo y neogolpismo en América Latina. Violencia y conflicto político en el siglo veintiuno. **Iberoamérica Social**, Sevilla, v. 3, n. esp., 28 feb. 2019.

OCDE. **Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales**. UNESCO-UIS, 2016.

OREALC/UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe**: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: UNESCO, 2013.

OUYIÑA, H.; THWAITES REY, M. **Estados en disputa Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina**. Buenos Aires: El Colectivo, 2018.

PAVIGLIANITI, N. **El derecho a la educación**: una construcción histórica polémica. Buenos Aires: Opfyl-UBA, 1993.

ROITMAN ROSENMAN, M. **Historia y memoria de los golpes de Estado, dictaduras y resistencias en América Latina**. Le Monde Diplomatique en español, abril 2019. Disponible en: <https://mondiplo.com/historia-y-memoria-de-los-golpes-de-estado>. Acceso en: 10 nov. 2019.

SADER, E. **Refundar el Estado**: posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CTA-CLACSO, 2008.

SAFORCADA, F. Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. *In*: RODRIGUEZ MARTINEZ, C.; SAFORCADA, F.; CAPMPOS, J. (comp.). **Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local**. Madrid: Editorial Morata, 2020a.

SAFORCADA, F. Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. *In*: ACOSTA, F. (comp.). **Derecho a la educación y escolarización en América Latina**. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2020b. Disponible en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304801-completo.pdf>.

SAFORCADA, F. **Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU; San José de Costa Rica: Internacional de la Educación-IE, 2019a.

SAFORCADA, F. Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. *In*: SAFORCADA, F.; FELDFEBER, M. (comp.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2019b.

SAFORCADA, F. Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. *In*: FELDFEBER, M.; GLUZ, N. (comp.). **Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos**. Buenos Aires: CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras – UBA, 2012. p. 17-42.

SAFORCADA, F.; BAICHAMN, A. **El derecho a la educación en América Latina y el Caribe**. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas. San Pablo: CLADE, 2020. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/Informe_ODS_v10-1.pdf. Acceso en: ago. 2021.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 287-304, 2011.

THWAITES REY, M. **El Estado en América Latina: continuidades y rupturas**. Santiago de Chile: ARCIS – CLACSO, 2012.

UNICEF. **Infografía Niños y niñas en América Latina y el Caribe**. Panorama 2018. 2018. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/4926/file>. Acceso en: ago. 2021.

UNIÓN EUROPEA. **Educación en emprendimiento**. Guía del educador, Unidad “Emprendimiento 2020” de la Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea, Bruselas, 2012.

VERGER, A.; MOSCHETTI M.; FONTDEVILA, C. **La privatización educativa en América Latina**: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Bruselas: Education International, 2017.

2. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA RURALIDAD: ¿Cómo garantizar una mayor inclusión y oportunidades a las y los jóvenes rurales en Colombia?

Equipo de investigación Educapaz¹

Introducción

En la ruralidad colombiana convergen condiciones de atraso estructural asociadas principalmente a la poca presencia histórica del Estado, el conflicto armado y la falta de un modelo de desarrollo que privilegie la garantía de derechos de sus habitantes, que en su mayoría pertenecen a los grupos más excluidos del país y afectados por la violencia. Para las y los jóvenes rurales este contexto determina el abandono de la escuela; la dedicación temprana al trabajo; la migración rural-urbana; el riesgo de reclutamiento por parte de grupos armados al margen de la ley o el ser involucrados en actividades económicas ilícitas; además de limitaciones para experimentar la juventud como una etapa de la vida de encuentro entre pares, ímpetu, creación y proyección de sus proyectos de vida, por mencionar algunas de los factores que sobresalen relacionados a la violación o negación de sus derechos.

En este orden de ideas, cabe reconocer el rol de la educación para lograr mejorar, no solamente los ingresos, recursos y medios de vida de las personas sino también otras palancas de la movilidad social asociadas a la inclusión social, el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales y las posibilidades de participación ciudadana y política. Así, para las y los jóvenes rurales en Colombia, la educación debería ser uno de los principales caminos para redescubrir su potencial y posicionarlos en sociedad, sin embargo, la poca importancia dada al sector rural en el país y específicamente al desarrollo de una educación acorde con esta realidad ha sido la principal fuente de su persistente exclusión.

Muchas de estas cuestiones se analizaron durante las negociaciones de paz entre el gobierno Nacional y las FARC-EP que se desarrollaron entre 2012 y 2016, las cuales se materializaron en el punto uno del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. En el documento se estableció la necesidad de una reforma educativa para el desarrollo rural con el fin de “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia

de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” (CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA ESTABILIZACIÓN Y LA CONSOLIDACIÓN, 2020).

La Mesa Nacional de Educación Rural integrada por organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional aportó dos borradores del PEER en 2017 y 2018; actualmente el documento final del PEER formulado por el gobierno nacional se encuentra en aprobación. Asimismo, instrumentos de política como el Plan Nacional Decenal 2016-2026 establecen también como prioridad el desarrollo de la población rural a través de la educación. También, el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) una alianza de la sociedad civil impulsa una propuesta para transformar la educación rural teniendo como centro la construcción de paz.

Este artículo aborda el contexto de exclusión e inequidad educativa que enfrentan las y los jóvenes rurales en Colombia, seguido de una reflexión sobre cómo se relacionan dichos factores de adversidad con la experiencia de la juventud rural, las condiciones de una *Nueva Ruralidad* y los elementos que destacan en un diagnóstico del recorrido y estado actual de la educación media rural. Para concluir, se abordan algunos de los elementos que hay que pensar para mejorar la inclusión y las oportunidades de los jóvenes rurales de cara a la educación media y superior, se hace un acercamiento a algunos ejemplos y casos exitosos en Colombia para consolidar la educación rural, y que pueden servir de inspiración para pensar en la formulación de la política pública educativa y cuál podría ser el rol de otros actores en el mejoramiento del sistema educativo colombiano.

Contexto de Inequidad y exclusión educativa de los jóvenes en la ruralidad

En Colombia, la mayor parte del territorio colombiano es rural, sin embargo, la mayoría de la población se concentra en las zonas urbanas. Según las proyecciones para 2020 basadas en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, de los aproximadamente 50 millones de colombianos, cerca de 38 millones (76%) habitan en las cabeceras municipales y 12 millones (24%) los centros poblados y la ruralidad dispersa (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas-DANE, 2020a)².

Para el mismo año, en Colombia se estima una población de 10.990.268 de jóvenes de 14 a 26 años que representan el 21,8% de la población total, de los cuales 2.651.951 (24%) habitan el área rural (centros poblados y rural dispersa).

2 De acuerdo con el diccionario de conceptos del DANE, Centro Poblado y Rural Disperso corresponden a zonas rurales del país. Centro poblado se define como una concentración de mínimo veinte (20) viviendas contiguas, vecinas o adosadas entre sí, ubicada en el área rural de un municipio o de un Corregimiento Departamental. Rural Disperso se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella sin trazado y por lo general sin servicios públicos.

En cuanto a las condiciones de pobreza, cabe anotar que hasta el año 2019 la pobreza monetaria en las zonas rurales de país sobrepasaba por 15 puntos porcentuales (pp) la pobreza monetaria en las zonas urbanas. Sin embargo, debido al impacto de la pandemia por la COVID-19, la pobreza monetaria urbana en Colombia pasó de 32,3% en 2019 a 42,4% en 2020 equiparándose prácticamente a la rural que pasó de 47,5% a 42,9%, cuya disminución es atribuida a los subsidios del Estado para el agro. Este panorama es aún más alarmante considerando que en las cabeceras municipales 14,2% de la población está en pobreza monetaria extrema y en las zonas rurales un 18,1% (DANE, 2021). Con respecto a los jóvenes se estima que en las zonas rurales el 50% se encuentra en condición de pobreza monetaria, lo cual es aproximadamente 1.325.00 jóvenes.

Por su parte, la última medición disponible del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para 2019 refleja la inequidad estructural de los hogares rurales, siendo los indicadores más alarmantes los relacionados con el *Trabajo Informal*, que alcanza 90,6% en la zona rural y 67,7% en la urbana; *Bajo Logro Educativo*, 77,6% en la ruralidad frente a 34,1% en la zona urbana; *Acceso a Agua Mejorada*, 41,2% hogares rurales privados y 2,8% hogares urbanos; *Rezago Escolar*, 30,9% vs 24,3%; *Inadecuada Eliminación de Excretas* 23,7% hogares de la zona rural y 7,2% en la urbana y el Analfabetismo, 20,6% en la ruralidad frente a 6% en la zona urbana (DANE, 2020b).

Ahora bien, con respecto al contexto de la educación rural con énfasis en la educación media, es preciso destacar como base dos indicadores que dan cuenta del atraso e inequidad estructural de las zonas rurales. En primer lugar, la Tasa de Analfabetismo, que, según el Censo Nacional de educación, es para las zonas urbanas (cabeceras) es de 3.1%, mientras que para el caso de la ruralidad (que incluye centros poblados y rural disperso) es de 12, 1%; se trata de una brecha de 8,7 pp (MEN, 2020) y cabe anotar que las mujeres presentan un porcentaje más alto de analfabetismo en comparación con los hombres. En segundo lugar, uno de los indicadores más representativos del avance educativo está dado por los años promedio de educación de la población. Para este caso, al centrarse en los jóvenes entre los 14 y 24 años, en las cabeceras municipales el promedio de años de estudio es de 10.6 años, mientras que en centros poblados y rural disperso es de 8.6 años. Se trata de una brecha de dos años. En el grupo de personas de 35 años o más, en las cabeceras municipales el promedio de años estudiados es de 9.4, mientras que para centros poblados y rural disperso de 4.8 años (DANE, 2018).

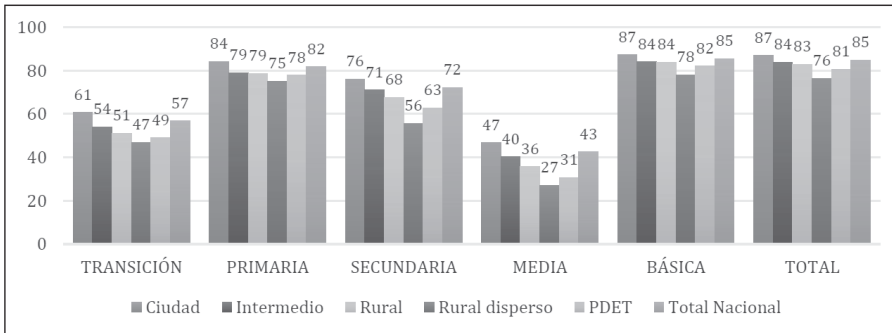
Lo anterior da cuenta de que en el pasado la brecha entre territorios rurales y urbanos era mucho mayor, y que se ha logrado aumentar los años de estudio, sin embargo, el promedio de la población aún no logra llegar a educación media y a la educación superior. Las afirmaciones anteriores se sustentan también con el Censo 2018 que determinó que el 41% de la población rural alcanzó el nivel básico primaria,

seguido 16% en secundaria, 15% en media y solo el 2.4% de las personas que residen en zonas rurales tienen formación universitaria (MEN, 2020).

El atraso educativo es evidente y como lo señala el MEN (2020) los datos de matrícula “reafirman los problemas de extraedad en el ingreso al sistema y su abandono progresivo desde secundaria pero que resulta muy significativo en la media”. De acuerdo con la matrícula de 2018, se puede observar que en las zonas rurales y rural disperso el nivel de primaria concentra el 47,5%, secundaria el 33%, la media el 11% y transición el 7% (MEN, 2020).

Las tasas de cobertura por nivel educativo demuestran también esta situación, tanto la bruta como la neta para el nivel de media se encuentran por debajo del total nacional, pero la *Tasa de Cobertura Neta* refleja mucho mejor la situación de desigualdad de los jóvenes, puede verse como en el nivel de secundaria con respecto a la básica se presenta una caída importante principalmente en la ruralidad dispersa, que es mucho más considerable en el nivel de media ya que la cobertura los centros poblados rurales está 11 pp por debajo de la cobertura de una ciudad principal y la de la ruralidad dispersa 20 puntos (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 – Tasa de Cobertura Neta 2018

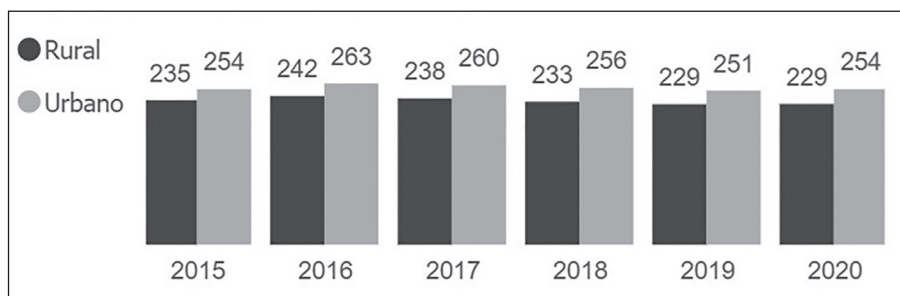


Fuente: MEN (2020) con base en SIMAT.

El comportamiento de la cobertura es consistente con la Tasa de Deserción cuya mayor intensidad se presenta en el nivel de básica secundaria en todas las zonas del país. De acuerdo con los datos que presenta el MEN (2020), en la secundaria este indicador se encuentra alrededor del 4% mientras en la básica en 2,3% y en la media en 2,7%. Especialmente en los centros poblados y el área rural dispersa la deserción es un poco más alta, entre 1 y 2 pp en la secundaria y entre 3 y 4 pp en la media, lo cual está estrechamente relacionado con la falta de condiciones para permanecer más allá del 9° ya que el ciclo de secundaria se completa en este año, por otra parte, los jóvenes se enfrentan a la decisión de abandonar el sistema educativo, no solo por causas socioeconómicas, sino por la baja calidad de la educación, que además no corresponde a sus intereses, necesidades de aprendizaje y fortalecimiento de sus capacidades.

A las barreras para el acceso y la permanencia de los jóvenes rurales se une la baja calidad de la educación que reciben quienes logran ingresar y mantenerse en el sistema hasta finalizar la media. Los resultados de las Pruebas PISA y las Pruebas Saber de evaluación de aprendizajes dan cuenta de la brecha entre los estudiantes de las zonas rurales y los urbanos. De acuerdo con el MEN (2020), los resultados de matemáticas y lectura de la prueba PISA estuvieron 28 puntos por debajo del de los estudiantes de establecimiento educativos urbanos, lo cual significa una diferencia de más de medio año de escolaridad. Asimismo, las Pruebas SABER de 3°, 5° y 9° presentan siempre puntajes inferiores incluso hasta en 24 puntos en las zonas rurales con respecto a las urbanas y el puntaje global de la Prueba SABER 11 que se presenta en el último grado de la media ha bajado con respecto a años como 2016 y 2017 a la vez que persiste la brecha superior a 20 puntos entre la zona rural y la urbana (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2 – Puntaje global de las Pruebas Saber 11 por zona



Fuente: Observatorio de la Gestión Educativa, Fundación Empresarios por la Educación. Extraído el 2 de junio de 2021.

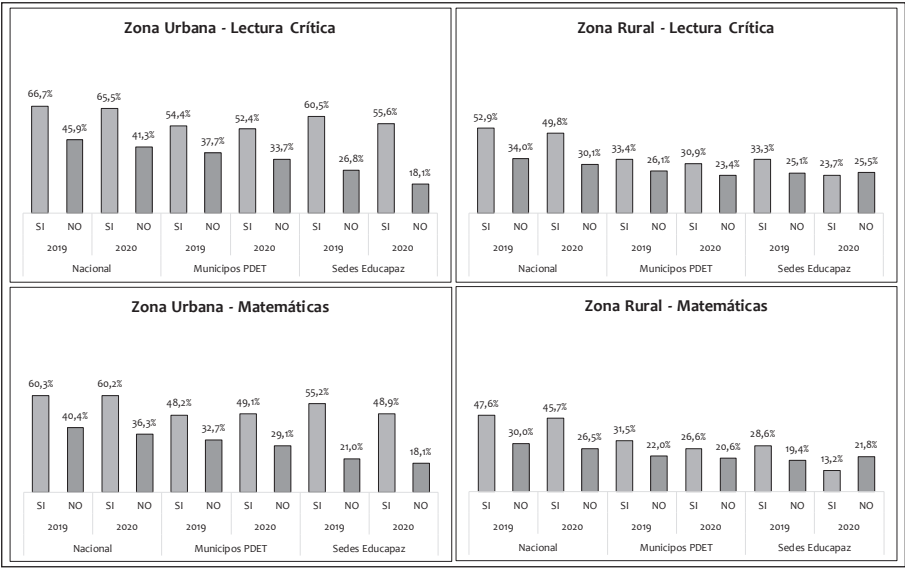
En las áreas de matemáticas y lectura crítica se mantienen las diferencias de nivel entre las zonas rurales y urbanas. Adicionalmente, si se cruzan las variables de tenencia de internet o computador en casa es posible dar cuenta de que en el 2020 estos recursos marcaron una importante diferencia en los resultados de las Pruebas Saber.

A continuación, se presenta la siguiente gráfica que reúne el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 de 2020 con relación a las zonas rurales y urbanas, considerando el total nacional, las Zonas PDET³ y los territorios Educapaz.⁴

3 Las zonas PDET corresponden a 16 subregiones que agrupan un total de 170 municipios que fueron priorizados para la implementación del Acuerdo de Paz 2016. Las zonas PDET se establecieron para reconocer el impacto diferenciado que ha tenido el conflicto armado en los territorios del país, en este caso, es posible dar cuenta de que los 170 municipios además de haber presentado altas cifras de violencia durante el desarrollo del conflicto armado, tienen indicadores socio-económicos que reflejan una mayor pobreza.

4 El Programa Nacional de Educación para la paz (Educapaz) busca la construcción de paz en Colombia por medio de la educación, así como el fortalecimiento del sistema educativo. Una de las estrategias del programa es el despliegue de la acción territorial, por medio de las propuestas CRESE y el acompañamiento a diversas sedes de los territorios donde el programa tiene presencia. Estos territorios son Sur del Tolima

Gráfico 3 – Porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño 3 y 4 según tenencia de computador e internet en el hogar y zona de atención. Lectura Crítica y Matemáticas



Fuente: Educapaz (2021). Cálculos Propios.

El anterior análisis permite dar cuenta de las diferencias en los porcentajes de estudiantes que alcanzan los niveles 3 y 4 entre las zonas rurales y urbanas, siendo mayor para el caso de las primeras. El promedio nacional refleja un mayor impacto en el desempeño en relación con la tenencia de internet y computador.

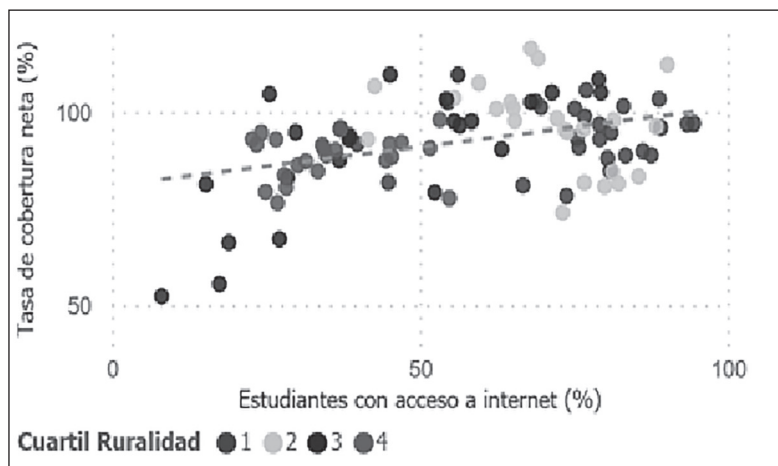
Así, se hace evidente en el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber 11 como el contexto de la pandemia ocasionada por la COVID-19 exaltó las desigualdades existentes en materia de educación entre las zonas rurales y urbanas, así como la precaria incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pandemia ha revelado que la brecha de conectividad del país, que es mucho más profunda, especialmente en las zonas rurales.

La siguiente gráfica muestra para los territorios con secretarías de educación certificadas la *Tasa de Cobertura Neta* y el porcentaje de estudiantes con acceso a internet, discriminados por el cuartil de ruralidad, el cuartil 1 presenta menor ruralidad, el 4 la mayor ruralidad. Puede verse como en los territorios con mayor ruralidad (cuartil 3 y 4) las tasas de cobertura neta son menores, por ejemplo, en Vaupés se clasifica como ruralidad 3 y presenta una Tasa de Cobertura Neta del 52,33% y los

(los municipios de Ataco, Chaparral, Planadas y Rioblanco), Litoral Caucano (Guapi, Timbiquí y López de Micay), Chocó (Quibdó y Medio Atrato). Educapaz también trabaja con sedes ubicadas en cascos urbanos donde se implementa la propuesta de Educación Socioemocional y Ciudadana para la Reconciliación-CRESE. Los territorios CRESE son Bogotá, Cali, Ibagué y Chaparral.

estudiantes con acceso a internet son 8,04% y el departamento de Chocó, con ruralidad en el cuartil 4, tiene un Tasa de Cobertura Neta de 76,5 y los Estudiantes con Acceso a Internet son 26,8%.

Gráfico 4 – Cobertura Neta y Estudiantes con acceso a internet. 2019



Fuente: Observatorio de la Gestión Educativa, Fundación Empresarios por la Educación. Extraído el 2 de junio de 2021.

Por otra parte, la desigualdad también afecta a aquellos estudiantes que logran terminar su trayectoria educativa porque se encuentran en desventaja al momento de ingresar a la educación superior. La tasa de transición de los estudiantes de grado once que ingresaron a la educación superior en 2018 da cuenta de la baja posibilidad de acceder a la universidad ya que en las zonas urbanas es casi más del doble con relación a las zonas rurales, 43,4% frente a 22,8% para 2018 (MEN, 2020).

Finalmente, aunque el Gobierno nacional actual, señala algunos logros en materia de educación superior como la inversión en mejoramiento de infraestructura y tecnológica para 25 universidades que llegan a la ruralidad, la llegada 7 instituciones acreditadas a territorios apartados y 442 jóvenes beneficiados con el programa Universidades en paz, se puede notar una contundente insuficiencia y disminución de la matrícula, que fue mucho más alta para los municipios rurales en el 2010 con 46.673 estudiantes que para el 2018 cuando alcanzó 25.293, de acuerdo con los datos presentados por el Men (2020). Así, el acceso a las instituciones de educación superior continúa siendo una prerrogativa altamente elitista en la sociedad colombiana que se acentúa más en los territorios rurales, donde la oferta además de limitada carece de diversidad y requiere mayor pertinencia con el contexto y los intereses de los estudiantes.

La experiencia de la juventud, la nueva ruralidad y el marchitamiento de la educación media

Como se evidenció en párrafos anteriores, la educación media y la educación superior son de difícil acceso tanto para los y las adolescentes, como para las y los jóvenes rurales en Colombia, sumado a que terminar el bachillerato (educación media) no es garantía de conseguir un empleo o de poder acceder a la educación superior. Por esto, en gran medida la educación representa también una decisión con un alto costo de oportunidad para ellos, debido a que implica mayor tiempo, recursos económicos y un esfuerzo que limita sus posibilidades para empezar a producir, generar ingresos y ser independientes.

El contexto de exclusión lleva a los jóvenes de las zonas rurales a optar por decisiones de vida que nada tienen que ver con la educación. En el mejor de los casos se interesan tempranamente en el trabajo ya que el acceso a recursos económicos les permite el poder de decidir sobre sus vidas y no sentirse como una carga para sus padres, contribuir o incluso salirse de sus viviendas y la unidad productiva que esta representa en el campo (ZAPATA, 2002).

La educación media y superior se percibe como un lujo a la que pocos o pocas pueden acceder, y si lo hacen, los y las jóvenes se ven en la obligación de mudarse a otros territorios y asumir el costo de vida en los cascos urbanos de sus municipios o en las ciudades cercanas. También, una vez hayan culminado sus estudios de educación superior la probabilidad de que regresen al campo a ejercer su profesión es mucho menor, al contrario, es más probable su migración hacia las zonas urbanas (OSORIO, 2005).

En este sentido, la juventud lejos de ser un término homogéneo conjuga diversas experiencias identitarias. Las reflexiones de Bourdieu (2002) respecto a la categoría juventud, son de gran utilidad para comprender estas connotaciones. Para el autor, los jóvenes son vistos como personas con menos responsabilidades, están en una etapa de su vida donde empiezan a identificarse con grupos y personas, y van configurando así, su carácter y personalidad. Sin embargo, ser joven significa también tener algo que los adultos no tienen, o viceversa, no tener lo que los adultos ya poseen: poder político, poder económico, y mayores conocimientos. Bourdieu resalta que las diferencias entre las juventudes son un factor de clase, que empieza a atenuarse una vez los jóvenes de la clase obrera descubren aquel estado de “medio niño-medio adulto” cuando se amplía el acceso a la educación secundaria.

Para el caso colombiano, esta diferencia de clase se acentúa también por los factores de género y pertenencia étnica. Las poblaciones afrodescendientes e indígenas son en su mayoría habitantes rurales. “El 21% jóvenes rurales pertenece a algún grupo étnico, mientras que este porcentaje es solamente 10% entre los jóvenes urbanos. Así, el 11.6% de los jóvenes rurales se reconoce como indígena y el 9.8% como afrodescendiente (2.6% y 7.8%, respectivamente, para los jóvenes en zona

urbana)” (CENTRO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO RURAL – RIMISP, 2017). Los jóvenes indígenas tienen más bajos niveles educativos, y el 50% de las muertes de jóvenes afrodescendientes han sido por causa de agresiones y homicidios (PARDO, 2017).

Por su parte, las mujeres rurales poseen un mayor logro educativo en comparación con los hombres, además, son mujeres la mayoría de docentes en la ruralidad. Sin embargo, las adolescentes y jóvenes enfrentan diversos obstáculos para continuar con sus estudios: las creencias y tradiciones de sus familias y comunidades que son causa del machismo presente en sus hogares las obliga a asumir desde niñas roles de cuidado y trabajo doméstico, la mayor ocurrencia de un embarazo durante la adolescencia y son más vulnerables a lo largo de su vida a ser víctimas de violencias como la sexual y la intrafamiliar, situaciones que se hacen más críticas ante la presencia del conflicto armado y por su menor educación (ONU MUJERES, 2015; OBSERVATORIO COLOMBIANO DE LAS MUJERES, 2020; DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA, 2018).

Al panorama descrito se suman las contradicciones, consecuencias y posibles oportunidades de los que se ha llamado la “*Nueva Ruralidad*”. Existe una visión de transformación de los territorios rurales a partir de su integración económica con los territorios urbanos y en particular con la economía regional y nacional que implica la apertura de nuevos mercados y formación de una nueva dinámica económica que debería generar mayores oportunidades de ingresos y crecimiento económico para las regiones, y con ello, mayores oportunidades para su población.

De esta forma, se han ido identificando nuevos mercados y sectores que funcionan en los espacios territoriales rurales más allá del extractivismo y las actividades asociadas a la agricultura. Igualmente, para los individuos y comunidades rurales, su ruralidad va mucho más allá de lo agrícola, esta integra una variedad de relaciones e interacciones sociales, diversas territorialidades, la multiculturalidad y la multiactividad económica (OSORIO, 2005; OSORIO, 2015; ONU MUJERES, 2015).

Sin embargo, a esta visión se contraponen el contexto de desigualdad, exclusión y vulnerabilidad de las poblaciones rurales y sus territorios que han sido gravemente afectados por el conflicto armado y las economías ilícitas; adicionalmente, las comunidades se enfrentan a las amenazas (incluso, el asesinato) de sus líderes y voceros⁵

5 Desde la firma de los Acuerdos de Paz de 2016 una situación que ha llamado la atención ha sido el aumento de amenazas y asesinatos a los líderes sociales. La mayoría de amenazas y asesinatos cometidos en contra de los líderes sociales (indígenas, campesinos y afrocolombianos) ocurrieron en zonas donde se hacen presentes actividades económicas ilegales como los cultivos de uso ilícito. Se destacan los departamentos de Cauca, el sur de Nariño, la subregión de Catatumbo, el bajo Cauca, Sur de Córdoba. La Defensoría del Pueblo (institución que se encarga por la protección de los derechos humanos y las libertades en Colombia) señaló que entre los factores de riesgo, asociados a la amenaza y asesinato de líderes sociales, está el mayor grado de visibilidad que han cobrado en los espacios de participación para la implementación del Acuerdo de Paz, como los PDET el Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito (PNIS) y el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJNR) (CAPAZ, 2020).

que les ayudan a organizarse y tener voz para incidir en las decisiones que afectan a sus territorios.

Ahora bien, la nueva ruralidad también es una expresión que ayuda a comprender analíticamente las contradicciones que trae el neoliberalismo en el campo como la creciente acumulación por desposesión (para ponerlo en términos de David Harvey⁶). Para el caso colombiano, Ojeda (2014) da cuenta de que el conflicto armado, junto con la integración de lo rural en el proyecto de nación configura paisajes de despojo cotidianos para el campesinado⁷, puesto que la política de seguridad, así como el modelo de desarrollo económico en Colombia entiende a los territorios rurales como espacios cuyo potencial no ha sido plenamente aprovechado y que necesita de estrategias y soluciones externas para su dinamización⁸. Este tipo de representaciones de lo rural derivan en la consolidación de modelos de uso del suelo y el subsuelo como la minería y la agroindustria que atentan con los modos de vida colectivos y generan transformaciones en los paisajes y ecosistemas a un punto de no retorno (OBSERVATORIO DE TERRITORIOS ÉTNICOS Y CAMPESINOS, 2018).

De esta manera, al tiempo que se generan otras oportunidades económicas en los territorios rurales con la introducción de otras industrias y agentes económicos, el campesinado, así como las comunidades étnicas y pueblos originarios de Colombia han sido testigos de procesos de despojo de tierras, institucionalizados y justificados bajo la premisa del desarrollo (OJEDA, 2014; OSORIO, 2005).

6 Harvey (2004) analiza el proceso de acumulación del capital estudiado por Marx y Rosa Luxemburgo. La acumulación de acuerdo a la teoría marxista clásica ocurre cuando el productor se lucra de la plusvalía que genera el trabajo invertido en la materia prima, la acumulación se desarrolla a partir de la explotación ampliada del "trabajo vivo" en el marco de la producción, dentro de un mercado que funciona con condiciones de libertad para el intercambio. Harvey llama la atención respecto a lo que estos autores han reconocido como "la acumulación originaria o primaria", quienes dan cuenta de que este proceso ya ha ocurrido y es externo al capitalismo. Harvey, analiza cómo se ha generado dicha acumulación primaria, y la denomina "acumulación por desposesión" y da cuenta de cómo, esta se constituye como una etapa del capitalismo que tuvo el apoyo del Estado. Algunos de los procesos que hacen parte de la acumulación por desposesión fueron la privatización de las tierras, el establecimiento de los títulos de propiedad, la destrucción progresiva del carácter colectivo y público de los bienes públicos, el proceso de cercamiento del territorio, el desalojo de los habitantes, y por supuesto, el establecimiento del monopolio de la violencia del Estado que dio legitimidad a los cobros de impuestos a sus habitantes.

7 El caso de Montes de María es representativo al respecto. Durante el gobierno del ex presidente Álvaro Uribe Vélez Montes de María fue catalogada como una zona de Rehabilitación y Consolidación lo que significó la militarización del territorio, así como la persecución de sus habitantes acusados de ser presuntos colaboradores de los grupos armados ilegales. Posteriormente, Montes de María se perfiló como uno de los territorios a priorizar para una política de paz y prosperidad, lo que contribuyó a la entrada de las grandes plantaciones y la aplicación de modelos agroindustriales. Estas actividades en lugar de garantizar el bienestar de los habitantes de Montes de María han derivado en la privatización de la tierra y su endeudamiento (OJEDA *et al.*, 2014).

8 Por ejemplo, en el texto del documento "Bases para el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad" del gobierno de Iván Duque se consignó lo siguiente "Un lugar especial lo ocupan las estrategias del Plan para dinamizar el desarrollo y la productividad de la Colombia rural, que busca superar la falta de inversión pública y privada que ha impedido la plena utilización de la potencialidad tanto agropecuaria como no agropecuaria del sector rural colombiano" (DNP, 2019, p. 37).

En este sentido, los problemas estructurales del servicio educativo se conectan con el contexto de los territorios rurales, sus habitantes, y el lugar que ocupan en el marco del modelo de desarrollo económico nacional. Por lo cual, para pensar en cómo garantizar una mayor inclusión y mejores oportunidades para las y los jóvenes rurales es necesario evaluar al sistema educativo colombiano para que cumpla con el que puede ser su mayor beneficio, que es compensar las desventajas presentes desde el nacimiento que determinan los desempeños de las personas dando mayores oportunidades de vivir dignamente, con bienestar y calidad de vida⁹.

A partir de los anteriores planteamientos toma lugar diagnosticar en el marco de la política educativa qué ha pasado con la educación media en Colombia y en particular en las zonas rurales y cuáles factores han contribuido al retraso y la falta de una propuesta pedagógica sólida y transformadora en términos de equidad e inclusión educativa que favorezca la trayectoria educativa completa por lo menos hasta la media.

El hallazgo clave de este diagnóstico es el decaimiento de la educación media en Colombia que en lugar de ir progresando lleva unos cuarenta años de decisiones de política que han determinado su pauperización. Los Colegios técnicos comerciales, industriales y agrícolas con los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM) y los Centros Auxiliares de Servicios Docentes y las granjas escolares apoyadas por los Comités Cafeteros, fueron algunas soluciones que funcionaron para mejorar la educación media en la ruralidad. Sin embargo, en Colombia ha imperado un enfoque economicista de la política educativa, y dado que por su diversidad era difícil estandarizar la financiación de estos establecimientos se dio un recorte del presupuesto para su funcionamiento, hasta estrangularlos (SÁNCHEZ, 2018a, 2018b).

El marchitamiento de la educación secundaria y media es un efecto de diversos procesos: una creciente urbanización, la necesidad de una mayor cobertura, el establecimiento del sistema de evaluación estandarizado de los aprendizajes, los cambios introducidos por la globalización en los entornos rurales y urbanos, entre otros (SÁNCHEZ, 2018a).

Específicamente, en los años 80 ante el proceso de urbanización rápido y la necesidad urgente de ampliar las coberturas en las ciudades se recortó la jornada educativa y también la oferta de educación, también se dio un auge de las competencias básicas y su evaluación estandarizadas que ayudó a una simplificación de la educación dada la necesidad de enfatizar las competencias básicas en particular en la media que es donde se presentan las pruebas de grado 11 (Pruebas Saber 11 actualmente). A su vez, la demanda laboral urbana empezó a enfrentar cambios tecnológicos que fueron

9 A mayor educación menor probabilidad de ser pobre. UNESCO y PNUD (2021), con base en datos de la Cepal (2018) evidencian para Colombia, que a medida que mejora el logro educativo la pobreza disminuye, cuando la educación del jefe de hogar y su cónyuge es primaria incompleta 46,3% es pobre, mientras que cuando se alcanza estudios técnicos es del 12,2% y habiendo culminado la universidad de 3,4%. Este comportamiento se reitera para los demás países de la región e incluso hay algunos en que la pobreza es casi nula cuando se alcanza la educación profesional, es el caso de Uruguay, Costa Rica, Bolivia, Panamá.

llevando a la obsolescencia a la escuela media tradicional técnica con fincas para la práctica en lo rural y talleres en lo urbano, la necesidad de impartir una cobertura universal para la primaria y el hecho de que se dieran crisis agrarias como la del café. Todos estos elementos generaron una crisis de la educación media rural asociada al modelo de desarrollo que se tenía.

Ante estas realidades y por la política neoliberal imperante la formación diversificada que tenían diversos colegios de educación media en Colombia se consideró costosa y se dio un fuerte recorte, la oferta dejó de crecer, las opciones formativas y los docentes especializados también y la relación alumno estudiante aumento. Se decidió que todos los niveles deberían tener costos iguales, al punto que hoy no se reconoce que diferencia la media de la básica secundaria porque se afectó la calidad de la educación media que se debe caracterizar por tener laboratorios, talleres, fincas para fortalecer la práctica y preparar a los estudiantes para su educación superior y el trabajo¹⁰ (SÁNCHEZ, 2020, 2021).

Basta con ver las diferencias en la inversión en educación como porcentaje del PIB entre los niveles de educación en Colombia en comparación con otros países para evidenciar que la política educativa del país no ha priorizado la educación media. La mayor inversión está localizada en la educación primaria, seguido por secundaria y superior, con una diferencia de más del doble entre el gasto como porcentaje del PIB de estos niveles y el que se destina a la media.

Tabla 1 – Gasto Público en Educación por nivel educativo como porcentaje del PIB. 2017

Nivel de educación	Países					
	Colombia	Chile	Argentina	Brasil	Estados Unidos	Promedio OCDE
Educación de la primera infancia	0,3	0,7	..	0,7	..	0,6
Educación primaria	1,5	0,8	1,4	1,6	1,5	1,2
Educación secundaria baja	1,1	0,3	1,1	1,3	0,8	0,8
Educación secundaria alta	0,4	0,5	0,7	1,1	0,9	0,8
Educación Terciaria	0,8	0,4	1,1	1,1	0,8	0,8

Fuente: OECD. Stat. Datos extraídos el 18 de junio de 2021.

Otro aspecto que tiene incidencia en la situación de la educación media rural, es la falta de una política educativa para educadores que garantice mejores condiciones

10 Las reflexiones de estos párrafos hacen parte de las intervenciones hechas por Óscar Sánchez Coordinador Nacional de Educapaz en dos espacios de conversación, el encuentro “Construcción de una Comunidad de Práctica de Educación Secundaria y Media Rural Étnica/Intercultural”, organizada por IIPE UNESCO y Porticus en junio de 2021 y el “Congresso Internacional sobre Ensino Médio e Educação Integral na América Latina.” Organizado en noviembre de 2020.

para los profesores rurales. Muchos poseen una orientación profesional que obedece a lógicas urbanas, y su oficio no es bien remunerado y las condiciones para llevar a cabo a su trabajo son difíciles¹¹ (como la falta de recursos académicos y físicos en el aula, la dificultad que afrontan los estudiantes para transportarse, la carencia de herramientas tecnológicas para el desarrollo de metodologías no presenciales de educación, el alto número de alumnos que deben atender etc.) (BAUTISTA MACIA; GONZÁLEZ, 2019).

Los anteriores factores repercuten en la falta de talento humano en los territorios rurales, y por supuesto en las posibilidades de desarrollo socioeconómico. Esto se relaciona con la perpetuación de las condiciones estructurales de violencia y pobreza que impiden que las futuras generaciones tengan acceso a una educación pertinente y de calidad.

Según se ha visto, es necesario desafiar aquella mirada ortodoxa que plantean que la aglomeración y homogenización es necesaria para lograr la eficiencia en la prestación de servicios, o que la densidad urbana es una condición para la transmisión de la cultura o lograr una mejor calidad de vida. Específicamente, en el ámbito de la educación hay que reconocer que las políticas educativas necesarias para el campo no pueden ser resultado de una estandarización descontextualizada, y que, más allá de concentrarse en responder a los desafíos de larga data en términos de infraestructura y recursos económicos, también a la par se debe ir buscando solucionar los retos que plantea la ruralidad, en especial la dispersa, en cuanto a la integración de sus poblaciones en un marco de derechos, equidad e inclusión.

Descifrando el desafío de aumentar la inclusión y mejorar las oportunidades para los y las jóvenes rurales

Si bien el camino para garantizar el acceso y cobertura en educación, sobre todo, al nivel de la educación media y superior sigue siendo enorme para un país como Colombia, no se puede dejar de lado que debe ser una educación pertinente con el territorio y que permita el desarrollo integral de las y los jóvenes rurales.

Como se ha resaltado en líneas anteriores la educación rural debe pensarse en armonía con los procesos y dinámicas de cada territorio.¹² Para el caso colombiano, una posible alternativa es procurar que los currículos escolares permitan a los

11 El estudio de la Fundación Compartir sobre la docencia rural (2019), resalta que los maestros rurales requieren capacidades para enfrentar la falta de motivación e interés de los estudiantes por la educación, a la vez que trabajan por convertir a la escuela en un factor protector frente a los riesgos que enfrentan los niños por el contexto rural y al mismo tiempo, protegen su propia vida de las amenazas e intimidaciones de los actores armados. Los docentes se retan a convertir sus sentimientos de dolor y miedo en dispositivos pedagógicos que aporten a la reconciliación de las comunidades y la cohesión social.

12 Las reflexiones enunciadas toman como referencia el documento de trabajo "Educación, ruralidad e inclusión: una mirada territorial del caso colombiano" que se desarrolló por el equipo Educapaz en el marco del Foro Regional de Políticas Educativas 2020. "Inclusión y educación en tiempos de post-pandemia Edición virtual", del 9 al 12 de noviembre de 2020 organizado por IIPE-UNESCO, Argentina.

jóvenes explorar sus diferentes talentos y los motiven a emprender. La juventud se encuentra determinada por cuáles son las oportunidades que tiene de participar en la sociedad que la cobija y adelantar su proyecto de vida. La falta de estas oportunidades genera una visión limitada de sus desempeños, frustraciones, miedos y baja autoestima. Por este motivo, el debate sobre la educación rural abarca otros aspectos como la formación integral, pues los jóvenes deben acceder a un aprendizaje que les permita el correcto desempeño de sus roles además de ampliar sus habilidades básicas para ejercer en el mundo laboral, y el mundo político, social y cultural. Esto implica pensar en las formas en que se da la articulación entre los distintos niveles de estudio y sus aprendizajes, así como, su relación con su entorno social y productivo (ZAPATA, 2002).

De esta manera, una educación contextualizada les debe permitir formarse como ciudadanos y futuros trabajadores o emprendedores. De poco sirve aumentar los cupos y la cobertura, si la escuela se concibe como un espacio aislado para vivir el estado de juventud sin responsabilidades, si las alternativas para un proyecto de vida son nulas. La clave aquí es pensar en la pertinencia de la educación, así como en las vivencias de los y las jóvenes rurales, sus sueños y expectativas, que hacen que la juventud rural se viva de forma diferente a lo que sucede en las zonas urbanas.

Consecuentemente, la política educativa debe alimentarse de investigaciones que exploren las motivaciones, sueños y deseos de los y las jóvenes. Un aspecto central es empezar a incluir su mirada como sujetos políticos y con agencia, y dejar de lado el “adulto-centrismo” que ha imperado en la formulación de las políticas que atraviesan sus experiencias de vida. Es decir, empezar a evaluar cuál es el sustento de nuestras suposiciones respecto a la educación que ellos necesitan, y si estas suposiciones responden a su realidad o al lugar que se les ha designado en el marco de aquella visión de desarrollo económico determinada desde esferas políticas, y el centralismo que ha imperado en Colombia.

Para pensar en cómo mejorar la inclusión y las oportunidades de los y las jóvenes rurales en Colombia, hay que formar una ciudadanía activa y veedora de sus derechos, porque la política pública por sí sola no es transformadora y puede que no sea fructífera. En el ámbito político muchas veces los procesos llegan a su fin cuando los presupuestos cambian, por las voluntades políticas en juego, por el discurso y las prioridades del gobierno de turno. De esta forma, se requiere un posicionamiento público y a diferentes sectores involucrados, porque la educación rural necesita del involucramiento de diferentes tipos de actores, así como de la comunidad para que los procesos sean sostenibles con el tiempo.

En este caso, conviene resaltar que si bien el actual Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 se fijó unas metas más ambiciosas que contemplan en la educación media la ampliación del tiempo escolar, dio énfasis a lo rural y a la articulación de la media con la superior y también se cuenta con el Programa de “Mejoramiento

de las trayectorias educativas rurales” que se ejecuta en los municipios PDET entre 2020 y 2023, a la fecha la ejecución se muestra reducida y no existe una visión que apueste en la zonas rurales por modelos de ampliación del acceso a la educación media (jornada única, centros de interés, formación por proyectos), la formación técnica convencional es muy débil y la articulación de la media con el SENA¹³ y universidades sigue sin fortalecerse (SÁNCHEZ, 2021).

En este sentido, los siguientes cuatro elementos son propuestas para mejorar la inclusión y las oportunidades de los y las jóvenes rurales en Colombia en torno a la educación media (SÁNCHEZ, 2021):

1. Más Formación integral: una formación pertinente y que se vincule con la realidad; que contemple la educación socioemocional, ciudadana (de los derechos, de la participación, sexual, ambiental) y para la reconciliación (superar las secuelas del conflicto armado); que contemple la interculturalidad genuina, dar igual valor a lo rural que a lo urbano; el desarrollo de proyectos culturales y productivos en la educación media, de cambio social, del deporte, de las habilidades para el trabajo y pedagogías que permitan comprender una ciencia y tecnología apropiadas con el mundo rural.
2. Territorio y currículo: formar a los adolescentes y jóvenes para valorar su identidad, para conocer el mundo, el arraigo basado en una mirada cosmopolita de la formación rural; que cuestione las ideas extractivas, de ver el mundo rural como un lugar de provisión de materias primas, reconocer el despojo que el conflicto armado ha generado; comprensión de la importancia del patrimonio natural y cultural de la ruralidad; con vínculos reales con la educación superior que sea flexible y con autonomía de estándares y de la evaluación.
3. Formación y apoyo docente: docentes que lideren la transformación de los territorios rurales; docentes formados en escuelas normales, facultades de educación que aporten capacidades para aulas multigrado y que los docentes sean de los mismos territorios; educación flexible, uso de tecnologías y garantizar buenas condiciones de vida a los docentes.
4. Mejorar las capacidades gubernamentales: una institucionalidad especializada en la educación rural en lo nacional y en lo territorial; poner en marcha los planes que se han formulado y acelerar su ejecución; un esquema de financiación para lo rural; una mayor interacción entre la nación, la región, los territorios rurales, los autónomos indígenas y una mayor implicación de entidades nacionales como el SENA, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Sistema Universitario Estatal (SUE).

13 El Servicio Educativo Nacional de Aprendizaje SENA es la entidad de formación para el trabajo del Estado colombiano. Información y oportunidades de formación, empleo y emprendimiento.

Algunos ejemplos que demuestran el potencial de estas ideas son el Programa Escuela y Café, el proyecto de transformación cultural vinculado al Premio Compartir al Maestro 2016 y el Programa Nacional de Educación para la Paz Educapaz, los cuales se comentan a continuación.

Escuela y Café es uno de los mejores ejemplos de educación pertinente para la ruralidad que genera arraigo por el territorio en Colombia¹⁴. Este programa es impulsado por la Federación de Cafeteros en alianza con el SENA y surgió del convenio entre la Federación Nacional de Cafeteros y el SENA para implementar una estrategia educativa que incorpora el estudio de la caficultura en los contenidos curriculares. Escuela y Café partió de dos elementos centrales. Primero, la necesidad de formar a la nueva generación de cafeteros en Colombia, una generación con nuevos conocimientos sobre un manejo más eficiente y ambientalmente sostenible de la caficultura. Dos, ofrecer una alternativa para que jóvenes de las regiones rurales puedan recibir una educación centrada en su contexto y que les permitiera construir arraigo con su territorio (CENTRO DE INNOVACIÓN Y APROPIACIÓN SOCIAL DE LA CAFICULTURA, 2020).

En la Institución Educativa María Auxiliadora en La Cumbre-Valle del Cauca, el rector Rubén Darío Cárdenas, ganador en 2016 al premio “Gran Rector” otorgado por la Fundación Compartir, desarrolló junto con su comunidad educativa un proyecto de educación rural denominado: “La Escuela, un proyecto de transformación cultural”. Este proyecto integra 4 apuestas: La familia y la comunidad; el agua; plantas y animales; transformación y comercialización; cultura y deporte. De esta manera el rector le apuesta al desarrollo del campo, crear arraigo entre los estudiantes con su territorio y su comunidad. Las apuestas mencionadas proponen el trabajo con la familia y la comunidad, la sensibilización respecto al uso del recurso del agua en una zona rural donde han tenido problemas para su acceso; el aprendizaje científico y crítico del medio ambiente; el conocimiento teórico y práctico de la siembra y sobre cómo comercializar los productos que de ahí se derivan, al interior de la comunidad. Esta última apuesta lleva a valorizar al trabajo del campo, generar intercambios justos entre distintos sectores y no depender de agentes externos que determinen los precios de sus productos (FUNDACIÓN COMPARTIR, 2016).

14 Sobre el Programa Escuela y Café, se han elaborado diversas investigaciones de las experiencias locales como es el caso del documento “Análisis del programa Escuela y café como estrategia de Marketing social “La sucesión, transición o relevo generacional, orientada a conservar la productividad agropecuaria y campesina implementada en Municipio de Chaparral Durante el periodo 2014 al 2016” donde se describe el paso a paso de la introducción y adopción del proyecto en el departamento del Tolima, elaborado por un estudiante de la especialización en Gerencia estratégica de Mercado. El Centro de Innovación y apropiación social de la caficultura, elaboró también una sistematización del programa en la que destaca que el modelo de Escuela y Café que nació en Caldas se ha expandido también a otros países del mundo como es el caso de Vietnam, uno de los competidores que tiene Colombia en el sudeste asiático en materia de producción de café. En este documento se trabaja cómo ha sido el desarrollo del proyecto en el Cauca, sus efectos positivos y aprendizajes a la luz de los planteamientos de la Escuela Nueva y la noción del buen vivir (MAVISORY, 2016).

Por otra parte, el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), busca aportar a la formación integral pertinente, vinculada con la realidad, a través de una propuesta de construcción de paz desde la educación. Para esto, Educapaz propone una visión sistémica y multinivel que abarca transformaciones en cuatro niveles: el individual, que busca transformaciones en los seres humanos en sus capacidades y sus competencias, que contempla a los docentes, niñas, niños, jóvenes y sus familias; el nivel de las instituciones educativas, teniendo como centro transformar las relaciones de poder en las escuelas y su relación escuela-comunidad; el nivel de los territorios y la región y el país vinculado al mundo. Así, focaliza su acción en los territorios marcados han sido altamente afectados por la violencia por el conflicto armado y en sedes educativas específicas en las cuales de la mano de un equipo dinamizador se hacen diálogos sobre la realidad y se construyen planes de transformación centrados en avanzar en esta propuesta pedagógica. También se han y puesto en marcha redes, plataformas y proyectos como Escuelas de Palabra que abordan la educación para la paz y la reconciliación en Colombia (EDUCAPAZ, 2020).

Educapaz, implementa la Estrategia CRESE, cuya apuesta central es posicionar los temas de educación ciudadana, para la reconciliación y socioemocional con el fin de generar una educación integral y para la paz en Colombia. Las categorías que hacen parte de la propuesta CRESE se entienden de la siguiente manera. La ciudadanía lejos de ser un estatus que se gana con la edad, es una práctica que se lleva a cabo en diferentes contextos. Este elemento es clave para que los jóvenes asuman una condición política a través de una actitud crítica y transformadora de sus territorios. La reconciliación es un elemento central para transformar aquellas formas violentas de relacionarnos con el Otro que han sido naturalizadas debido a nuestra cultura y la prevalencia del conflicto armado. La educación socioemocional abarca, más allá de las competencias académicas la gestión de las emociones, el afecto y el autococonocimiento. Esto último contribuye a generar mejoras en la autoestima y apoyar los procesos de construcción de identidad de los jóvenes (EDUCAPAZ, 2017).

De esta manera, la combinación del trabajo en los territorios, la educación CRESE, y las acciones de incidencia política, son una apuesta para el mejoramiento del sistema educativo. Educapaz busca posicionar los temas de mayor pertinencia de los territorios rurales en la agenda nacional, regional y local¹⁵; la pertinencia de los currículos para los territorios y la promoción de una educación que abarque las diferentes dimensiones del Ser. Lo anterior implica el reconocimiento de cuánto ha afectado el conflicto armado a la ruralidad, la investigación y el análisis de cómo se ha construido la política pública en Colombia hacia estos territorios, así como el

15 Educapaz ha impulsado varias acciones en el ámbito de la incidencia, en particular se destaca su rol en la creación de la Mesa Nacional de Educación Rural cuyo principal resultado son los borradores del Plan Especial de Educación Rural (PEER) cuyos lineamientos están en línea con el desarrollo de cuatro Planes Educativos Municipales en el Sur del Tolima.

reconocimiento de las redes de locales y de la voz de los niños, niñas y jóvenes en este proceso, con un enfoque intercultural y de género.

Los ejemplos mencionados permiten dar cuenta de que ya hay elementos que han sido explorados y probados en los entornos rurales en Colombia. Los anteriores han permitido, generar una valoración positiva del lugar de la joven y el joven rural en el territorio, así como, ampliar sus alternativas para futuro. Sin embargo, estas alternativas todavía constituyen esfuerzos aislados con un alcance limitado, por esto es importante generar también procesos de incidencia política en los territorios.

Por supuesto, es importante enfatizar en la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios que hacen que algunas regiones no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas existentes. Por este motivo, mejorar la inclusión y oportunidades de los jóvenes en la ruralidad implica un esfuerzo multisectorial, que pasa por mejorar las condiciones estructurales del sistema educativo Colombiano para que deje de reforzar los privilegios y se convierta en un vehículo para la igualdad; así como, reconocer la agencia política de los jóvenes, sus sueños y expectativas del futuro; y visibilizar y eliminar todas aquellas formas de violencia que además de amenazar su autoestima, ponen en peligro su misma integridad física.

Resulta entonces trascendental superar la mirada del joven rural como vulnerable y desarraigado y pasar a la del joven rural como sujeto de derechos y agente de cambio, con capacidad para participar, opinar, proponer y decidir sobre los territorios que habita. Las experiencias de las juventudes rurales se sitúan en territorios específicos con condiciones, relaciones y vivencias particulares: comprender la riqueza y complejidad de estas interacciones es clave al momento de abordar discusiones como la migración, el arraigo, las realidades y expectativas de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

BAUTISTA MACIA, M.; GONZÁLEZ, G. **Docencia en Colombia**: educar para la paz en medio del conflicto armado. Bogotá: Fundación Empresa Privada Compartir, 2019.

BOURDIEU, Pierre. La “juventud” no es más que una palabra. **Sociología y cultura**, México, Grijalbo, Conaculta, p. 163-173, 2002.

CANAL RCN. **El 72,9 % de la población colombiana se caracteriza como clase pobre o vulnerable, según el DANE**. 2021. Disponible en: <https://www.canalrcn.com/supertrending/negocios/dane-el-729-de-la-poblacion-colombiana-se-caracteriza-como-pobre-377988>.

CENTRO DE INNOVACIÓN Y APROPIACIÓN SOCIAL DE LA CAFICULTURA. (s.f.). **www.caficultura.com**. Disponible en: <http://cicaficultura.co/educacion/escuela-cafe>. Acceso en: 18 nov. 2020.

CENTRO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO RURAL – RIMISP. **webnueva.rimisp.org**. 21 ago. 2017. Disponible en: <https://webnueva.rimisp.org/noticia/el-panorama-de-la-juventud-rural-en-colombia/>. Acceso en: 17 nov. 2020.

CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA ESTABILIZACIÓN Y LA CONSOLIDACIÓN. **Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera**. 2020. Disponible en: <http://portalparalapaz.gov.co/publicaciones/809/texto-del-acuerdo/>.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA. **Informe defensorial**: Violencias Basadas en Género y Discriminación. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo, 2018.

DELGADO, B. **La educación básica y media en Colombia**: retos en equidad y Calidad. Informe Final. Fedesarrollo Centro de Investigación Económica y Social, 2014.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – DANE. **Censo Nacional de Población y vivienda 2018**. Colombia, 2018. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/infografias/info-CNPC-2018total-nal-colombia.pdf>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS – DANE. **Población Indígena de Colombia**. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Bogotá: DANE, 2019.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. **Proyecciones de Población basadas en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018**. 2020a. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. **Pobreza Multidimensional 2019**. 2020b. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_ECV_e_IPM_2019.pdf.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS-DANE. **Panorama Sociodemográfico de la Juventud en Colombia**. ¿Quiénes son, qué hacen y cómo se sienten en el contexto actual? Septiembre de 2020. 2020c. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/informe-panorama-sociodemografico-juventud-en-colombia.pdf>.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. **Pobreza multidimensional**. Resultados 14 de julio 2020. 2020d. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_ECV_e_IPM_2019.pdf.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. **Pobreza Monetaria 2020 Comunitario**. 2021. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Comunicado-pobreza-monetaria_2020.pdf.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022**. Pacto por Colombia. Pacto por la equidad. Versión para el Congreso. 2018.

EDUCAPAZ. **Propuesta Educapaz CRESE 2017-2018**. Documento institucional. 2017.

EDUCAPAZ. **“Educación, ruralidad e inclusión: una mirada territorial del caso colombiano”**. Documento de Trabajo no publicado presentado en el marco del Foro Regional de Políticas Educativas 2020. “Inclusión y educación en tiempos de post-pandemia Edición virtual”, del 9 al 12 de noviembre de 2020 organizado por IPE-UNESCO. Argentina, 2020.

EDUCAPAZ. **“El Impacto del Covid 19 en las Instituciones Educativas en los Territorios de acción de Educapaz”**. Documento de Trabajo en proceso de publicación. 2021.

ECHEVARRÍA, G.; VANEGAS, G.; MELÉNDEZ, L.; BERNAL, S. La educación rural “no es un concepto urbano”. **Revista Universidad de La Salle**, n. 79, 2019.

FUNDACIÓN COMPARTIR. **Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado**. 2019. Disponible en: <https://www.compartir-palabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/educacion-rural/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>.

FUNDACIÓN COMPARTIR. **La Escuela, un proyecto de transformación cultural**. Vídeo de Youtube. 2016. Disponible en: (919) La Escuela, un proyecto de transformación cultural – YouTube.

HARVEY, D. El “nuevo” imperialismo. Acumulación por desposesión. In: PANITCH; LEYS (eds.). **El nuevo desafío imperial**. Socialist Register. CLASCO, 2004.

IGUARÁN, M. **Una aproximación a la educación en Colombia desde 1994 hasta 2015: Reflexiones a partir del estado del arte**. Trabajo de Grado (Maestría de Pedagogía) – Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, 2015.

INSTITUTO COLOMBO-ALEMÁN PARA LA PAZ. **Situación de líderes y lideresas sociales y personas defensoras de derechos humanos en Colombia en el 2019 y su prospección para el 2020**. Policy Brief 3, 2020. Disponible en: <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2020/03/Policy-Brief-3-2020-V2-Naranjo.pdf>.

MAYISOV, W. **Educación y Caficultura: Escuela Nueva con Sabor a Café**. La alternativa por el buen vivir y la interculturalidad en la caficultura del Cauca. Informe técnico de investigación. Trabajo de Grado (Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo) – Centro de Investigación, Promoción e Innovación Social para el Desarrollo de la Caficultura Caucana-Cicaficultura, 2016.

OBSERVATORIO DE TERRITORIO ÉTNICOS Y CAMPESINOS. **Editorial: La Vigencia de la tenencia y la Territorialidad colectiva**. 2018. Disponible en: Etnoterritorios.

OCAMPO, A. **Misión para la transformación del campo. Saldar la deuda histórica con el campo**. Marco conceptual de la Misión para la transformación del campo. Departamento Nacional de Planeación, 2014.

OCDE. **Education at Glance 2017**. OCDE Indicators, 2017. Disponible en: Education at a Glance 2017: OECD Indicators | READ online (oecd-ilibrary.org).

ONU MUJERES. **Enfoque territorial para el empoderamiento de la mujer rural.** América Latina y El Caribe, 2015.

OSORIO, Pérez E. **Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia.** n. 23. Universidad Central-Colombia, 2005.

OSORIO, E. **El presente de las juventudes rurales, ¿de cuál futuro hablamos?** Editorial. Observatorio de Territorios Étnicos y Campesinos. Una apuesta por la defensa de los territorios. 2015.

PARDO, R. **Diagnóstico de la juventud rural en Colombia.** Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Plan Especial de Educación Rural.** Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Bogotá: MEN, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Plan Especial de Educación Rural.** Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Bogotá: MEN, 2020.

SÁNCHEZ, O. **Conferencia Encuentro 1:** Construcción de una Comunidad de Práctica de Educación Secundaria y Media Rural Étnica e Intercultural – Bloque 1. 2021. Vídeo de Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=W9XCssMHGKw>.

SÁNCHEZ, O. **Conferencia Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina.** Mesa 3 – Juventudes e desafios das escolas secundárias na/en América Latina. 2020. Vídeo de Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0DD4PJpiHB0>.

SÁNCHEZ, O. **La media, ni a medias.** El Tiempo, 2018a. Disponible en: La media, ni a medias – Educación en colombia – Columnistas – Opinión – ELTIEMPO.COM.

SÁNCHEZ, O. **Horizontes.** El Tiempo, 2018b. Disponible en: La media, ni a medias – Educación en colombia – Columnistas – Opinión – ELTIEMPO.COM.

ZAPATA, S. **Conociendo a la joven rural.** Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Agencia de Cooperación del IICA en Chile, 2002.

3. ESCUELA SECUNDARIA Y FUTURO: interpelaciones fallidas

Myriam Southwell

El futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen y hasta la actualidad, podríamos decir que es una noción muy cara a la idea misma de escuela. En buena medida la escuela moderna se consolidó por una asociación entre educación y utopía en relación a que una sociedad era lo que la escuela hacía de ella.

Esta noción se reactualiza cada vez que se plantea que algunos fenómenos sociales surgen como resultado de la insuficiente formación escolar de aspectos que pueden ir desde la solidaridad y los valores democráticos, hasta las leyes de tránsito y la educación tributaria.

Nos interesa en este capítulo, problematizar esa articulación escuela/futuro deteniéndonos en los modos en los que ésta se enuncia actualmente en nuestras escuelas, así como en la evocación que suele hacerse acerca de cómo funcionó esa formulación en el pasado no muy lejano.

Asimismo, nos interesa analizar si ese es el único modo –como verdad universalizada– en que la escuela puede vincularse con el futuro o si se trata de un relato particular, por lo tanto, uno de los diversos modos posibles. Finalmente, concluiremos planteando algunas posibilidades para recrear esa relación.

Percepciones de futuro

Para comenzar la clase tomaremos algunos testimonios de Directores de Escuelas Medias de las provincias de Neuquén, Salta, Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires. Esos testimonios fueron recabados en el marco de la investigación *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*.¹

Un aspecto conceptual que conviene destacar es que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y que tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas.

¹ Se trata de un proyecto de investigación que contó con financiamiento de Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica de la Agencia Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica y localizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.

Así, un elemento conceptual central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1962/1988) los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen.

Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales, que constituyen entramados significativos que los interpelan a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, estudiante, delincuente, etc.). Como exploraremos aquí, la interpelación -como forma de nominación- produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social. La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

¿Que percepciones tienen las y los directores² sobre el futuro de sus alumnos? ¿Qué vinculaciones existen entre esas percepciones y el horizonte de la acción escolar? Los testimonios que siguen a continuación se generaron a partir de consultarles a los directivos sobre el futuro que prevén para sus alumnos y cuál es la incidencia de la escuela en relación con ese futuro. Preguntamos también a los directores cómo definirían el “estar alfabetizado”, y qué creen que deberían saber sus alumnos para vivir mejor en el mundo. Las respuestas variaron significativamente en base al sector social al que pertenecen las y los estudiantes:

“Los chicos saben que el título secundario les sirve para ser repositor de mercadería en (supermercado), ellos saben que llegan hasta ahí, nada más, pero el objetivo sería que logran alguna otra cosa más” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“Todavía con afán de progreso, que de la escuela espera, que le dé un título como para afirmar, su trabajo futuro, sin muchas aspiraciones por supuesto. La escuela secundaria les da certificaciones... quizá en la perspectiva de ellos todavía no está mucho la universidad o el nivel terciario. Acá por ejemplo, de estas familias salen muchos para policía, para ejército, para Fuerzas Armadas en general” (Escuela pública bachiller, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

“¿Para estos chicos? Yo creo que no tienen inserción (...) nuestros salen perjudicados porque son chicos que por ahí no tienen contactos como para acceder a algún trabajo, mucho menos pensando en la orientación de ellos, que es de

2 Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad nombrada en su modo más clásico dado que las distintas jurisdicciones tienen distintos modos de nominación, y el sector social al que atiende, definido éste por un proxy constituido ad hoc compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres -que permitieron luego corregir algunas ubicaciones en algunos casos-.

perito mercantil. Eso es algo que nosotros vemos, nuestros egresados están trabajando acomodando en un supermercado mercadería, no están trabajando en un estudio contable, están ayudando como secretarias. (...) “Y, no se si los veo estudiando, creo que como están las cosas no los veo, por lo menos a la mayoría no los veo en la facultad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Creo que la mayoría no quiere nada, quiere un plan y nada más, no tienen aspiraciones, no tienen futuro, conseguirá de remisero, tengo un plan, estoy manejando un remisero, estoy trabajando en un taller de reparación de coches, estoy de peón” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Dentro de 20 años vamos a tener una elite de universitarios, probablemente muchos de colegios como este, y después?, después qué?, (...) en ese sentido soy sarmientista a muerte, la escuela primaria para todos como decía Sarmiento, el colegio secundario para los que puedan, la universidad para los que quieran” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“Muchas veces critican que la escuela no tiene que ser una campana de cristal en medio de la sociedad creo que en muchas cosas sí porque en una sociedad tan caótica y con una tergiversación de valores que en algún lado hay que mantener una estructura con ciertos valores que no se mueven, en algún lado tienen que saber cómo son las cosas” (Escuela privada comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos)

“Hoy hay realidades cada vez más complejas, la escuela no ha ido creciendo a la par, no ha ido evolucionando a la par de la realidad y ahora se ve un desfase entre lo que se necesita y lo que la escuela brinda. Entonces no es que la escuela de antes era buena y la de ahora es mala, sino que la realidad de ahora, es más compleja” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Uno de nuestros objetivos es que ellos sientan que la escuela es lo que se merecen, o sea no es una escuela de segunda. [...] Estamos teniendo un proyecto de cine, porque tampoco ellos van al cine entonces una vez por mes les vamos a pasar una película relativamente nueva, para que ellos vengan, que también tiene que ver con la alfabetización en este momento” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“La población escolar está contenida, no son violentos como en otras escuelas de pobres” [...] “Creo que la escuela debe formar para el trabajo, sobre todo en algún sector de la sociedad.

Preguntamos también cómo definirían el “estar alfabetizado” y qué creen que deberían saber sus alumna/os para vivir mejor en el mundo. Las respuestas también en este caso variaron significativamente en base al sector social al que pertenecen los estudiantes:

Si te tengo que ser sincera, creo que no. Al momento no. [...] No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía pasar, terminar la primaria. Ahora... un día los recibimos, y terminan la secundaria sin saber leer, escribir y comprender. Con lo cual no van poder comprender ni si quiera un libro de estudio en una facultad” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen, ellos traen una falta de lectura, una carencia de lectura y de escritura, unos errores gramaticales y una falta de comprensión que los cinco años de secundario no logra revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela cuando se termina quinto año e ingresan... al primer cuatrimestre, al mes del magisterio las mismas docentes del magisterio le han dicho a las chicas que tienen un nivel muy bajo, y que no pueden seguir... entonces enseguida se aplastan, porque digamos enseguida se desinflan y no luchan por seguir” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos y bajos).

“Y a los chicos los imagino, algunos en sus tierras porque, bueno esto de conocer su inclinación, las actividades que tienen en sus casas, los imagino en su tierra; y otros los imagino trabajando en las empresas porque ellos anhelan entrar, es un anhelo que tienen de entrar ahí; y a otros tranquilos “Escuela pública agropecuaria, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

“Hablan poquito en la casa los chicos, (...) Y es algo que justamente no les va a permitir poder desempeñarse en el mundo del trabajo, poder seguir estudiando. (...) Yo lo que espero es que ellos sigan estudiando. Y no se si los veo estudiando, creo que como están las cosas no los veo, por lo menos a la mayoría no los veo en la facultad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

Detengámonos en algunos de los aspectos sobresalientes que dejan estos testimonios. No parece haber futuro superador para las y los estudiantes, sobre todo aquellos pertenecientes a los sectores más empobrecidos; lo que podría ser un reconocimiento de la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ése es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, “naturaliza” los distintos niveles de conocimiento como producto inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no sólo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y sólo como eso, hay una acción que hace la escuela (DUSSEL, 2008).

Asimismo, existe una visión generalizada acerca de que la escuela tiene escasísima incidencia sobre ese futuro, una casi nula posibilidad de torcer los destinos inexorables; las posibilidades de transformar y mejorar las condiciones parecen estar por fuera del ámbito de la escuela, en instituciones políticas y económicas más generales y distanciadas de la escuela. Frecuentemente, el horizonte aparece restringido a brindar habilidades

básicas (asociadas inclusive a la escolaridad primaria). La escolarización secundaria no supondría una ampliación de ese capital, sino una recuperación, con suerte, del tiempo perdido en años anteriores. Esas perspectivas conspiran contra la formación de sujetos reflexivos y críticos, y contra la ampliación hacia lo que pasa en el mundo.

En los testimonios incluidos hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aún cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la “condición inferior” de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en las últimas dos décadas. Ello alcanza expresión en la construcción de una oposición: “ellos”, los jóvenes, los nuevos y un “nosotros”: los adultos, los que estábamos aquí. “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como “nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros-ellos y no propicia las mejores condiciones para pensar en la incidencia de lo que se hace cotidianamente en la escuela para que los y las estudiantes tengan mejores herramientas para atravesar un mundo complejo.

En las condiciones que venimos describiendo, las instituciones se posicionan de distinta manera³ en base a la idea de futuro que propician para sus alumnos y a los modos distintos en que leen su propia potencialidad formativa. Asimismo, los valores planteados por los directores dan cuenta de una nostalgia respecto a que la escuela “antes” encerraba una perspectiva de futuro y era eficaz en esa tarea, sin embargo, nuestras escuelas actuales parecen haber perdido irremediablemente ese horizonte. Esto se vislumbra en distintos aspectos, por ejemplo, el grado de “resignación” con el que leen las condiciones de partida de sus alumnos, la potencialidad que le asignan a la escuela o a las características socio-culturales del ambiente más próximo. En suma, como la escuela no habilita para el futuro que solía tener como horizonte, entonces, eso vuelve cotidiana la sensación de que no hay futuro posible para ellos.

Construcciones de futuro

Como mencionábamos al comienzo, la noción de futuro estructuró la idea misma de escuela desde sus orígenes. Sin embargo, quisiéramos detenernos en dos aspectos. Por un lado que esa noción generalizada e incuestionable de futuro consistía en una construcción peculiar que consolidó un conjunto particular de valores. El segundo aspecto es que pese a que en muchas conversaciones en nuestras escuelas, parece

3 La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, sino que también se explica por la emergencia de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar “capital social” marcadamente disímiles.

sobrevolar una sensación de que “futuros eran los de antes” es necesario examinar si efectivamente la escuela argentina de las décadas pasadas construía un futuro inclusor, promisorio e igualador para el conjunto de la población. Comenzaremos examinando este segundo aspecto para poder expandir el argumento sobre el primero.

Cuando se analiza la relación entre escuela media y el horizonte que abre para los jóvenes, es importante volver a visitar la historia del nivel secundario, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes (DUSSEL, 1997, 2008). La historia de la escuela media en Argentina plantea sustantivas diferencias a la de la educación primaria. Mientras la primaria fue destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva, en la educación secundaria su papel estuvo ligado a la formación de las élites, característica que -con la expansión del nivel- permaneció como parte de su lógica interna.

Las primeras instituciones de educación secundaria –aún antes de la creación del sistema educativo argentino– se pensaron como experiencias de educación preparatoria. Se definía así por su relación con la educación universitaria, de la que era tributaria: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que conferían sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia, colonial primero y nacional posteriormente. Para cumplir con estas funciones, los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

En el período que va de 1863 a 1890, se desarrolla el modelo de Colegios Nacionales en todas las ciudades importantes del territorio argentino; este modelo tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que los intentos anteriores habían buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, el modelo de los Colegios Nacionales llevaban un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país.⁴ Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo (DUSSEL, 1997). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (HUNTER, 1988). Se trataba de una modalidad educativa que cubría a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%), los más acomodados de la sociedad. Esa historia constituyó una suerte de matriz, que persistió con ligeras modificaciones a lo largo

4 También, en esa expansión, desde 1863 a 1916, hubo 17 currícula diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Se incluyeron y excluyeron materias (como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola).

de todo el siglo XX, e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

La expansión del nivel no se dio hasta avanzado el siglo XX, en cuyas primeras décadas se crearon ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. Sin embargo –tal como han mostrado los estudios de Gallart (2006) las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina en las primeras décadas del siglo XX.⁵ A lo largo del siglo XX se produce una expansión de la matrícula (en 1960 el 24,5% de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asistían a la escuela secundaria). Sin embargo, en la medida en que el sistema creció más, también expulsó más. Al respecto Tedesco (1986) destaca que ya para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. Trabajos más recientes señalan que la tasa de graduación era del 50% en 1950. Alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años '60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años '80 y se ubica en los años '90 en torno al 40%, (tasa menor a la de 1950) (ACOSTA, 2008).

Entre 1960 y 1980 se encuentran intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación. En ese momento, la mayoría de los establecimientos se continuaban rigiendo por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y retocados ideológicamente en 1983. Con el retorno de la democracia, en el año 1983, se produce un aumento de la matrícula del nivel medio (mientras en 1960 el 24,5% de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asisten a la escuela secundaria, en 1996 dicha cifra asciende al 67,2%). Frente a esta tasa de graduación se mantuvo un modelo institucional basado en el patrón rígido y lógico formal del bachillerato humanista. Un modelo que se presentaba como homogéneo frente a lo que ya era heterogéneo (ACOSTA, 2008).

La escuela aparecía como un espacio rígido, casi carcelario, que permitía confrontar, oponerse, y también reconocerse o proyectarse en ese espejo de diferenciación e identificación que constituye a la subjetividad adolescente (KANCYPER, 2003). Vale la pena preguntarse, ¿cuánto de esta matriz sigue vigente y cuánto se ha transformado? Esa descripción no parecen corresponderse con las escuelas secundarias argentinas que hoy conocemos, aunque algunas escuelas siguen aferradas a ciertos rituales y pautas disciplinarias rígidas, no se percibe, por lo general, que la escuela sea sentida como una institución carcelaria, ni que las autoridades o los horarios sean totalmente inflexibles.

5 La escuela técnica, por ejemplo debió recorrer mucho trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de “colegio central” versus “colegio de barrio” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

Miradas en perspectiva histórica y actual, la función de la escuela media como formadora para la distinción y la jerarquía social se ha mantenido presente aún cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían a la élite. Esa historia constituyó una matriz perdurable que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX. Como sostiene Dussel (2008)

Entre los elementos de esa gramática o matriz que perduraron, pueden destacarse la organización centralizada del nivel, (...); el curriculum humanista enciclopédico como puntal de la jerarquía de saberes que establecía la escuela; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la élite; la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber y la desarticulación de la propuesta formativa en pequeños gajos. Pero sobre todo, hay un aspecto que define parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo, perduró una sensación de “pertenecer” a un grupo definido y selecto, y esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país.

Las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la masificación: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión de la escuela secundaria. Esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite al principio de igualdad de la propuesta sarmientina (SOUTHWELL, 2011). Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración del Estado que nacía y se expandía, para dialogar con cierta jerarquía de saberes academicistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno: paternidad/maternidad y trabajo entre otras. Quizá la apelación a aquél horizonte de formación academicista, rígido y ritualista en las escuelas medias de hoy –en otra sociedad y con sectores sociales más amplios– sea la base de una interpelación fallida; un desfase entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y horizontes de expectativa.

Interpelaciones sobre el futuro

En los apartados anteriores situamos un problema en relación a las perspectivas de futuro en nuestras escuelas, identificamos que en esas valoraciones opera una

matriz histórica de la escuela que es central para los adultos de la institución, pero que no parece interpelar a las y los jóvenes que estudian en ellas, lo que calificamos como una interpelación fallida. Nos detendremos brevemente en un análisis conceptual de la noción de interpelación (SOUTHWELL, 2019).

La noción de interpelación fue incorporada por Althusser en el año 1969 como una función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos es decir que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y obligado a reconocerse en una identidad determinada. Con ella, Althusser refiere a las formas en que los sujetos son llamados a situarse en determinados roles sociales, interpelados por diversos aparatos ideológicos (la familia la Iglesia, la escuela, entre otros).⁶

Tomaremos también la definición de Rosa N. Buenfil Burgos (1993) sobre la interpelación como un acto educativo:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como una agente educativo activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (BUENFIL, 1993, p. 18-19).

Siguiendo el análisis de Pilar Padierna (2008) caracterizaremos a la interpelación como proceso de invitación a reconocerse en un discurso y ser parte de él, que involucra una serie de fases:

1. la relacionada con la producción de los discursos desde el emisor; esta producción de un discurso interpelatorio está sobredeterminada por una serie de factores que confluyen en su producción;
2. la que refiere a la incorporación o rechazo de elementos de esa interpelación por parte de los sujetos;
3. la resignificación y puesta en acto de la nueva configuración identitaria así como la producción de interpelaciones propias (PADIERNA, 2008, p. 109-110).

Zizek (2001) apoyado en estudios lacanianos afirma que para que el sujeto se “enganche” en el proceso identificatorio es necesaria la interpelación, pero no cualquiera; insiste en que es necesaria una intención mítica presimbólica, presente en el

6 En años más recientes, otros pensadores avanzaron en el uso de esa categoría para indagar las formas en las que los sujetos logran constituirse en lo social y se interesan por la producción de la interpelación desde distintos emisores (LACLAU, 2005), el rol de lo no racionalizado en la elección de los elementos interpelatorios (ZIZEK, 1999), las causas de que la interpelación sea aceptada o rechazada (PECHEUX, 2003), las formas en que la interpelación es subjetivada en la diferencia sexual (BUTLER, 2000) entre otros temas.

fantasma creada por el Otro, es decir, la referencia oculta a algún elemento que en la fantasía del sujeto *llenará* la falta. Así, el sujeto se identifica con una interpelación de manera retroactiva, es decir, se *engancha* a la cadena del significante (interpelación), y una vez fijado el sentido lo significa retroactivamente. Gracias al efecto de retroversión, la identificación es vivida por el sujeto como plena, como algo que siempre ha estado allí y que responde a sus deseos.

La adhesión del sujeto del discurso interpelatorio, no se da en bloque, sino con elementos específicos en los que se ve representado. Los elementos puestos en juego mediante la interpelación tienen un papel importante en el logro de la adhesión. Ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social como para dar cuenta de todas las condiciones factibles de ser retomadas por los sujetos para adherirse a su causa; de la misma manera, los sujetos interpelados no aceptan tal invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que *llenan* la falta (no racional, ni susceptible de ser llenada). A través de la interpelación se desarrolla una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros del grupo y lleven a cabo acciones para el logro de sus objetivos. Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No sólo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, el intercambio con los pares, etc. (PADIERNA, 2008, p. 111-112).

En suma, uno de los factores que influyen de manera central en la modificación de las identidades de los sujetos sociales es el de la interpelación. A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de colectividades diversas, realizan acciones que les permiten dar sentido a su práctica social y elaboran nuevos discursos que llevan a la transformación, en mayor o menos medida, de la gramática social (SOUTHWELL, 2019).

Los y las jóvenes que asisten a la escuela media hoy no resultan interpelados por la propuesta de formación ni la noción de futuro propia de la matriz histórica que hemos caracterizado, aunque sí algunos elementos de aquel viejo discurso son resignificados y reubicados en nuevas formulaciones. Muchos análisis asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que es necesario atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma.

¿Es la escuela secundaria meramente un canal de transmisión de lo que recibe?
¿Qué lugar le cabe a la escuela en la oferta de otras posibilidades sociales y culturales?
¿Puede hacer algo para torcer lo que se percibe como “destinos sociales”? ¿Qué universo simbólico y material ofrece a los estudiantes de distintos grupos sociales?

Los modos en los que se entienda a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales los incluyamos o las formas de extrañamiento con las que los

concibamos a “ellos” generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Estas líneas pueden contribuir a la ampliación de la mirada educativa a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no sólo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes.

¿Un futuro para todas y todos?

En la exposición que hemos hecho ha quedado bastante explorada la cuestión de si el futuro que prometía la escuela era democratizador. Como hemos aprendido con la historia de la educación, la historia de la escuela es la historia de los sectores medios, sobre todo cuando se trata de la escuela media, por los motivos que hemos reseñado antes. Y esto es así, no sólo porque los sectores medios fueron quienes sacaron mayor provecho del sistema educativo, sino -sobre todo- porque lograron que el sistema educativo tomara sus valores, concepciones y modos de vida como propios y los difundiera como los valores propios de la escolarización -en general- y los consagrara como los valores universales a los que toda persona educada debía adherir. De ese modo, esa construcción particular de ciertas ideas asociadas a la escolarización se conformaron como el sentido universal de la misma. Esa construcción en la Argentina se articuló con el curriculum academicista y con un modelo social rígidamente jerarquizado y dividido en clases.

Dentengámonos un momento en esa relación entre lo universal y lo particular que esbozamos. Hemos aprendido con Ernesto Laclau que el universalismo y particularismo son dos dimensiones inerradicables en la construcción de las identidades políticas, pero la forma de la articulación entre ambas está lejos de ser evidente. Entre las formas históricas en las que se pensó la relación entre universalidad y particularidad, encontramos aquellas en las que o bien el particular realizaba en sí mismo lo universal —es decir que se elimina a sí mismo como particular y se transforma el medio transparente en el que la universalidad opera— (la idea de civilización pedagógica y de cultura escolar tiene bastante de esto); o bien negaban a lo universal afirmando su propio particularismo (LACLAU, 1996, p. 47).

La separación entre lo universal y lo particular es ineliminable y —esto nos interesa enfatizar— lo universal no es otra cosa que un particular que en cierto momento ha pasado a ser dominante. Por eso, nuestro punto de partida ha sido situar el formato escolar como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. También debemos decir que el formato escolar moderno tuvo tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, aún más, como educación.

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron fue la política de distribución masiva de saberes; en esa lógica, la presencia del entorno más próximo proyectado a un escenario más universal contribuyó a la movilidad social ascendente y la apertura de otros mundos. Debe decirse también que nada indica que esos saberes fueran emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Hemos buscado poner esto en evidencia con la descripción de la matriz histórica de la escuela media argentina, pensada para incluir a la población considerada en condiciones de prosperar y dirigir. Hoy, la inclusión de sectores sociales que no habían tenido una presencia masiva en la escuela media ha planteado desafíos para aquella matriz histórica que se constituyó como una identidad típica de “nosotros” frente al desconcierto y los problemas que se plantearon por la llegada de “ellos”. Esta fuerza propia que tiene la matriz histórica en el imaginario de quienes “hacen” la escuela, facilita que los jóvenes sean mirados muy frecuentemente en términos de déficits que se vuelven -en ocasiones- insalvables. Esto no sólo sucede como consecuencia de la inequidad social sino también como resultado de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. La escuela “procesa” la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. ¿Cuáles son los caminos que se abren? ¿Dejar fuera de la escuela a aquellos que son nuevos y cuya escolaridad debe ser garantizada por derecho? O ¿revisar el relato particular de futuro que propuso aquella matriz y renovarlo para hacerlo más inclusivo?

Si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para interpelar y constituir sujetos, habrá que detenerse en lo que entendemos por “escuela media” y con qué posibilidades de futuro podemos enriquecerla. Examinar, también, si lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término no necesariamente engloba el tipo y la multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en las escuelas concretas.

Una posibilidad de democratización, entonces, se enlaza aquí con nuevas prácticas que en nuestra sociedad habían restringido el universalismo de nuestros ideales políticos a sectores limitados de la población. Resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación, lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad. El universalismo, en tanto horizonte, se expande, a la vez que se rompe su ligazón necesaria con todo contenido particular.

Una nueva mirada sobre la noción de futuro

Queremos volver sobre el problema con que dimos comienzo este texto, porque nos sigue preocupando que nuestras escuelas convivan con una sensación acerca de

que no hay futuro para las y los estudiantes que asisten a ellas y que poco de eso puede revertirse. Una vez que afirmamos que la concepción generalizada sobre el futuro fue y es una construcción particular que se generalizó como universal porque logró ser hegemónica y que establecimos la necesidad de nuevas formas de interpelación como prácticas de constitución de sujetos, estamos en condiciones —y esa es nuestra propuesta— de afirmar que la noción de futuro es un *significante vacío*.

Con el uso de la categoría *significante vacío* hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (LACLAU, 1996). Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, un potente terreno para distintas posiciones. Si por el contrario, se tratara de términos muy fijos no tendrían la potencialidad de convertirse en superficie de inscripción de distintos significados y por lo tanto perderían potencialidad como enunciadores y articuladores.

Futuro es un *significante vacío* que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de las y los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. También en la actualidad, en esa presunción de que la escuela ya no habilita para el futuro, se reactualizan esas nociones sedimentadas en torno a la noción de futuro.

¿Qué caminos se abren? ¿Buscar restituir aquella construcción de futuro que como vimos acompañó la constitución del Estado-Nación y la lenta expansión del sistema? ¿No resulta una interpelación fallida esa restitución de la noción de futuro que acompañó a otro modelo social cuando se mira a través de ella a la sociedad contemporánea y a los jóvenes que hoy son alumnos?

Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política. Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse *como* sociedad, lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los “*agentes sociales concretos en cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática*” (LACLAU, 1996, p. 68).

Nuestra propuesta es entonces articular el *significante futuro* con otras nociones que en lugar de restituir ciertas estructuras sociales y jerarquías de saberes que se consolidaron en base a un sistema escolar restringido y expulsivo, pueda pensarse una aproximación al futuro que incluya de modo más rico las características de nuestra sociedad contemporánea y a los estudiantes como expresión de ella.

La historia de las reformas pensadas para ese nivel es muy extensa, podríamos decir que tiene ya más de cien años de historia. En esas reformas estuvo presente la pregunta persistente sobre el para quién era escuela, a quienes incluir y para qué lugar social. Pero además, la permanente preocupación por su reforma o revisión, dio cuenta desde muy temprano que algunos aspectos cruciales no estaban incluidos en el modelo clásico, aquel que -en ocasiones- es exaltado.

Había saberes necesarios que ese viejo modelo no contenía: la preparación para el mundo del trabajo (que luego golpeó a la puerta de la escuela durante todo el siglo XX), un modelo cultural más autónomo que no fuera un simple reflejo de la adhesión al modelo europeo, concepciones sobre los y las jóvenes que no llevaran implícita siempre una relación de subordinación, la incorporación de recorridos autónomos o adaptaciones locales, entre otros aspectos (DUSSEL; SOUTHWELL, 2008).

Creemos que el análisis que hemos hecho nos permite atender a –como hemos mencionando– el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. Examinar su lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos. Aludimos con esto a la revisión de cultura escolar. Este concepto, utilizado por las y los historiadores de la educación desde la segunda mitad de los años noventa, es definido como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (JULIA *apud* VIÑAO, 2002, p. 203). Esta categoría busca subrayar que la escuela no es una simple reproductora de la cultura global que se pretenden transmitir institucionalmente a las nuevas generaciones; la cultura escolar, es aquella que únicamente puede ser adquirida en la escuela y en cuya producción intervienen docentes, funcionarios del Estado, alumnos, directivos, padres, expertos y los demás agentes involucrados en el campo de la educación.

Una revisión del formato escolar puede habilitar a la producción de otras construcciones discursivas, procurando que otras producciones de futuro incluyan una pluralidad de significados en torno a la diversidad de la experiencia formativa y, por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica. Una construcción discursiva para que la noción de escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, referenciada en torno a una educación de elite sino que pueda albergar a jóvenes, trabajadores, con códigos y disposiciones diversos, con una mayor apertura a nuevos saberes y experiencias. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; sea su eficacia y no la de los individuos la que

debe ser puesta bajo la mira. Un ejercicio como este debiera darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, renovar lo escolar. Ese camino podrá avanzar en una propuesta que no sea un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites, sino más bien de propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura.

Quisiera terminar con una reflexión de un directivo entrevistado:

“¿Cómo ve a sus alumnos en el futuro, ¿cómo los imagina como ciudadanos, cómo trabajadores?

- En primer lugar, como compañeros de trabajo” (Escuela privada técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios y medios-bajos).

REFERENCIAS

ACOSTA, Felicitas. La incorporación y expulsión simultánea como matriz de la escuela secundaria de masas en la Argentina: Modelos institucionales y Desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX. *In: II JORNADAS DE DOCTORADO EM CIENCIAS SOCIALES*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2008.

AUSTIN, John. **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1988.

BUENFIL BURGOS, Rosa N. **Análisis del Discurso y Educación**. México DF: DIE-CINVESTAV, 1993.

DUSSEL, Inés. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)**. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC), 1997.

DUSSEL, Inés. “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?” Elementos para el debate. **Revista de Política Educativa**, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2008.

DUSSEL, Inés; SOUTHWELL, Myriam. Escuela media: los desafíos de la inclusión masiva, El Monitor de la Educación. **Revista del Ministerio de Educación de la Nación**, Buenos Aires, Quinta Época, año 5, n. 19, nov. 2008.

GALLART, Ma. Antonia. **La construcción social de la escuela media**. Una aproximación institucional. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía, 2006.

HUNTER, Ian. **Repensar la escuela**. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares, 1998.

KANCYPER, Luis. **La confrontación generacional**. Estudio psicoanalítico. Buenos Aires: Editorial Lumen, 2003.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad y ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *In: LACLAU, Ernesto. Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LACLAU, Ernesto. **La Razón Populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

PADIERNA JIMÉNEZ, Ma. del Pilar. **Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales**. Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. Córdoba: Edit. Comunicarte, 2008.

SOUTHWELL, Myriam. Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. **Praxis educativa**, v. 6, n. 1, p. 67-78, 2011. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>.

SOUTHWELL, Myriam. **Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades**. Prólogo: K. Braghini, K. Munakata, M. Taborda de Oliveira. São Paulo: Educ, 2020.

TEDESCO, Juan C. **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Ediciones del Solar, 1986.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

ZIZEK, Slavoj (comp.). **Ideología: un mapa de la cuestión**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

4. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: a experiência dos Institutos Federais

Monica Ribeiro da Silva
Simone Aparecida Milliorin

A relação “dual” entre educação geral e formação profissional no Brasil: breves considerações históricas

A trajetória histórica do ensino secundário no Brasil veio acompanhada do debate quanto à sua natureza e finalidade, que oscilou, ora na acepção de ensino propedêutico, ora na proposição de um caráter obrigatoriamente ou preferencialmente profissionalizante, ora numa conjunção dessas finalidades: preparatório para o prosseguimento nos estudos superiores e, ao mesmo tempo, profissionalizante. A literatura especializada convencionou denominar a relação entre essas intencionalidades como sendo marcada por uma “dualidade”, porém, as distintas formas assumidas nas reformas educacionais ao longo do século XX permitem inferir que essa expressão responde apenas parcialmente às tentativas de caracterização. Ainda que reconhecendo o caráter parcial dessa nomenclatura, recorre-se a ela neste texto dada a brevidade com que se irá retratar o percurso das relações entre formação geral e profissional de nível médio.

A dualidade histórica é visível no conteúdo da legislação educacional, consagrada desde as Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema nos anos 40, no que se refere à composição curricular. Esse nível de ensino passa a desdobrar-se entre *secundário*, destinado à formação das “identidades condutoras do país” e *técnico-profissional*, destinado à formação da classe trabalhadora. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961, reitera o modelo no qual o ensino secundário é subdividido em dois ciclos, o ginásial com duração de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos comportam a subdivisão entre secundário e técnico-profissional, desdobrado em industrial, comercial e agrícola, à semelhança da legislação anterior.

A reforma pela Lei nº 5.692/1971, implementada na vigência da ditadura civil-militar, altera os dispositivos anteriores e imprime um caráter obrigatoriamente e compulsoriamente profissionalizante para o que passa a ser então denominado por ensino de 2º grau. Isso não significa, porém, que se tenha resolvido a “dualidade” da formação: uma escola voltada para a formação das elites econômicas e outra para a formação da força de trabalho. Ao tornar a profissionalização

compulsória, a Lei institui uma unitariedade formal, com percursos de formação semelhantes, mas que, dada a condição de origem social e econômica dos alunos, a aparência de escola unitária via-se desfeita, seja pela elevada exclusão das pessoas de mais baixa renda ao longo do percurso escolar, seja pelas condições diferenciadas e desiguais que favoreciam aqueles que tinham por objetivo a conquista de uma vaga no Ensino Superior. As condições materiais das escolas e a ausência de corpo docente apropriado, dentre outros fatores, levou à alteração da profissionalização obrigatória, por meio da Lei nº 7.044/1982, passando a ser tratado como componente curricular algum estudo sobre o trabalho ou aspecto vocacional.

O caráter elitista do ensino secundário no Brasil, atualmente denominado Ensino Médio, nunca deixou de estar presente. Os indicadores de acesso ao sistema escolar o demonstram. Em 1997, um ano após aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação atualmente em vigor (LEI nº 9.394/1996), da população da faixa etária entre 15 e 19 anos, composta por 16.580.383 habitantes, apenas 5.933.401 estavam matriculados no Ensino Médio, menos do que 30% da faixa etária (BRASIL, Plano Nacional de Educação – PNE, 2001).

Outro dado importante sobre a situação do Ensino Médio no país diz respeito à seletividade interna. O número de matrículas iniciais não corresponde ao número de conclusões. Os números revelam que há um decréscimo dos índices de conclusão: entre 1970 e 1973, esse índice era de 74% entre os que haviam ingressado; entre 1977 e 1980, baixou para 50, 8% e entre 1991 e 1994 o índice de concluintes era de apenas 43,8%. Esses dados sugerem que à medida em que se vai expandindo o acesso, o que se verifica pela matrícula inicial, vai diminuindo o índice de conclusão, acentuando-se a seletividade. O maior crescimento da matrícula ocorreu entre 1994 e 1999 com uma média de crescimento anual da ordem de 57,3%. Entre os anos de 1991 e 2004, a matrícula aumentou de 3.770.230 para aproximadamente nove milhões alunos, passando a decrescer a partir daí, verificando-se, porém, a diminuição no número absoluto de matrículas na faixa etária superior a 18 anos, evidenciando, portanto, a manutenção da ampliação do acesso das pessoas entre 15 e 17 anos, que se encontram em idade escolar obrigatória. Ainda assim, preocupa o fato de que com toda a expansão, o país atendia, em 2020, a pouco mais de 70% da população da faixa etária prevista para estar cursando essa etapa.

É neste cenário que o país vive a última reforma educacional iniciada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. As várias tentativas de reformulação do Ensino Médio, incluindo mudanças na relação entre educação geral e formação profissional é marca do período. A LDB nº 9.394/1996 dá um tratamento diferenciado ao Ensino Médio, atribuindo à educação profissional o caráter de “modalidade”, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 2.208/1997. A concomitância ocorreria por meio

de dois cursos (de formação científica básica e de formação técnica profissional) transcorrendo em paralelo, na mesma escola ou em instituições distintas. Os cursos subsequentes seriam ofertados àqueles que já estivessem concluindo o Ensino Médio. Essa situação se altera quando, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154/2004, às formas anteriores é acrescida a modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI), na qual se realizaria, ao mesmo tempo, a formação geral (científica básica) e a formação técnico-profissional. O projeto pedagógico do EMI se desenvolveria por meio de um currículo que integrasse as duas finalidades formativas, sem sobreposições ou hierarquias entre uma e outra, de modo a não reproduzir a forma dual já experimentada e amplamente criticada. Com vistas a realizar as intenções manifestas pelo governo à época, que tomaria este último formato como política prioritária, são criados os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs).

Expansão e interiorização dos Institutos Federais: um impulso na oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrados ao Ensino Médio

A mudança na concepção da oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) veio acompanhada de ações que possibilitaram sua materialização e expansão pelo território brasileiro, dentre elas a expansão da Rede Federal facilitada pela Lei nº 11.195/2005 e organizada pelo *Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

O Brasil assiste, a partir de 2003, a uma grande ampliação da Rede Federal de EPT que, existindo desde 1909, teve por quase um século o mesmo número de escolas. De acordo com o *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, em números isso significa que de 2003 a 2016, período de expansão mais intensa, a ampliação da Rede Federal de EPT foi de 360%, com média 11,52% ao ano. Essa expansão proporcionou a interiorização desta rede que quintuplicou o número de municípios por ela atendidos (BRASIL, 2016).

Os IFs, criados pela Lei nº 11.892/2008, passam a constituir a Rede Federal. Apresentada como instituição de caráter inclusivo e num contexto de reconfiguração da EPT, os IFs fazem parte de uma política educacional que vai além do desenvolvimento econômico, abrangendo a formação integral dos estudantes, a contribuição para a emancipação dos trabalhadores e a melhoria da qualidade de vida por meio do desenvolvimento social, cultural.

A atuação dos IFs segue um modelo verticalizado. Seus campi ofertam cursos de Educação Profissional em diferentes níveis e modalidades. Por determinação da Lei nº 11.892/2008, os IFs devem ofertar metade das vagas para cursos técnicos de nível médio subsequentes (destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio), concomitante (destinados a estudantes que estão cursando o Ensino Médio

de forma paralela) e integrados (destinados aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e fazem o Ensino Médio articulado à Educação Profissional, incluindo o público da Educação de Jovens e Adultos). Destaca-se aqui que essa mesma lei explicita que a prioridade desses 50% de vagas reservadas seja dada à cursos integrados. Isso faz com que os IFs tenham, em sua atuação, um forte compromisso com Educação Básica, sendo o Ensino Médio, sua última etapa. Considerando que a Rede Federal tem um reconhecimento histórico de oferta de educação de qualidade, resultantes de melhores estruturas físicas, de profissionais com melhor formação, de melhores condições de trabalho dos profissionais que nela atuam, reservar metade das vagas para, preferencialmente os cursos integrados, implica ampliar aos brasileiros a oportunidade de acesso e conclusão da Educação Básica obtendo, ao mesmo tempo, uma formação profissional.

Outra determinação desta mesma lei é que os IFs ofereçam 20% das vagas para cursos superiores de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica para formação de professores para a Educação Básica. Os IFs ofertam também cursos superiores de engenharias, tecnólogos e bacharelados e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. Por serem instituições federais, os IFs devem atender ao Decreto nº 5.840/2006 ofertando 10% de suas vagas para cursos e programas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) de formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O caráter inclusivo se materializa pelo ingresso por meio de sorteios públicos ou processos seletivos com provas que reservam vagas para afrodescendentes, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e também pessoas oriundas de famílias de baixa renda. Como mecanismo de incentivo à permanência e êxito dos estudantes nos cursos existe a política de Assistência Estudantil composta por ações e programas de auxílios e bolsas acadêmicas destinados aos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrados ao Ensino Médio – que passaremos a chamar de Ensino Médio Integrado – constituem a forma de oferta que possibilita a conclusão da Educação Básica, elevando a escolaridade, proporcionando a formação técnica e oportunizando uma educação de qualidade ao perseguir a formação humana integral. Neste sentido, faz-se necessário analisar a abrangência do processo de expansão e interiorização dos IFs, bem como das matrículas nesses cursos por todo o território brasileiro a fim de se compreender a influência dessa instituição na oferta da última etapa da Educação Básica.

O período analisado a seguir abrange os dois anos anteriores à criação dos IFs e os primeiros anos de sua existência, isto é, de 2007 a 2017, justamente para compreender a expansão de unidades e de matrículas entre o momento anterior à sua existência – considerando as escolas que se transformariam, nos anos posteriores,

em *campus* de IF – e a época de grande impulso da ampliação do número de *campi*, ou seja, os dez anos seguintes. Para tanto, foram utilizados dois bancos de dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP): de escolas e de matrículas. Foram consideradas as escolas em funcionamento de dependência administrativa federal e o número de matrículas no Ensino Médio Integrado em cada estabelecimento. Para a identificação dos estabelecimentos que já existiam anteriormente a criação dos IFs e que passaram a compô-lo foi realizado pareamento do código do INEP, código este, único para cada estabelecimento de ensino. Para a análise comparativa entre a distribuição dos *campi* dos IFs e a distribuição da população brasileira foram utilizados dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Brasil é um país que possui dimensões continentais e desigualdades regionais. Isso demanda planejamento complexo das políticas públicas em termos de espacialidade nacional e necessidades regionais. Com relação a educação, direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, dever do Estado e da família, não pode restringir-se a uma parcela da sociedade. A educação deve ser um bem social a que todos têm acesso.

[...] Assim, onde localizar uma escola e para quem ela é destinada (o seu raio de influência) são questões fundamentais no planejamento da educação em um país, região, estado e município (com suas áreas rurais e urbanas). Caso ocorra, por exemplo, uma excessiva centralização em poucos centros urbanos ou em poucos bairros, ou, ainda, em poucos espaços rurais, muitas áreas deixarão de ser atendidas no todo ou em parte. No outro extremo, o da exagerada descentralização do sistema educacional, a eficiência do mesmo poderá ser bastante afetada com a pulverização dos recursos e com custos muito altos. É preciso, portanto, encontrar estruturas e processos que garantam, de um lado, padrões de eficiência para o sistema educacional e padrões de equidade no que tange o acesso aos serviços educacionais por parte da população onde quer que ela esteja (SILVA *et al.*, 2008, p. 5).

Os IFs constituíram grande parte do *Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Para o processo de expansão e interiorização foram utilizados critérios que consideraram: atendimento a regiões de maior escassez econômica, distribuição equilibrada das unidades, articulação com os arranjos produtivos locais, utilização de estruturas já existentes. Considerando que uma instituição que oferta Educação Profissional pode interferir significativamente no desenvolvimento social, econômico e cultural também é possível que a decisão sobre o local de instalação de um *campus* do IF seja permeada por influências políticas. No entanto, os critérios gerais de definição da região estavam postos no referido plano.

A análise do processo de expansão e interiorização dos IFs articula-se ao objetivo de se analisar a influência dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica por meio

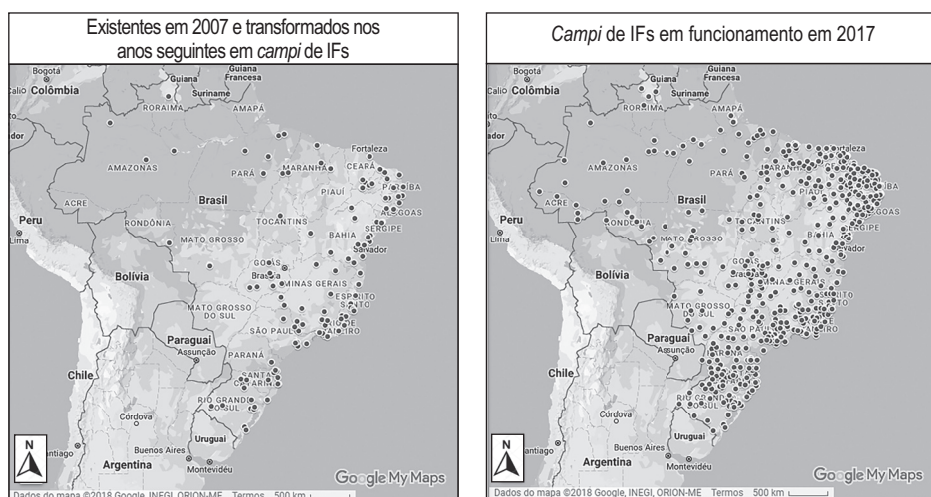
da extensão das oportunidades educativas. Isso demanda um caráter democrático das decisões políticas que objetivam promover o acesso de todos à educação. Neste sentido, a democratização da educação estará diretamente relacionada aos objetivos, ao planejamento e a escolhas que permeiam as políticas educacionais, pois, assim como afirma Azanha (2004), a democratização da educação “é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (p. 344).

Sob a lógica de democratização da educação o processo que ampliou e distribuiu os *campi* dos IFs pelo território brasileiro deveria sair dos grandes centros urbanos e alcançar o interior do Brasil. Dessa forma, essas escolas estariam atendendo um público mais diversificado e distante dos locais onde há mais oferta de oportunidades educacionais. Será que isso efetivou-se? Passemos, então, à análise quantitativa e de distribuição espacial dos *campi* dos IFs, de 2007 a 2017.

A figura a seguir apresenta a comparação da distribuição dos *campi* no primeiro e no último ano analisados para demonstrar a ampliação do número de unidades e para possibilitar a visualização da territorialidade que a expansão abrangeu.

O mapa da esquerda, da figura 1, apresenta os locais de todos os estabelecimentos identificados ao longo do período analisado que já existiam em 2007 e que seriam transformados em *campi* de IF. Isso porque, algumas instituições que já existiam foram incorporadas aos IFs e precisavam ser consideradas, no estudo, como já existentes. Na sequência, muitas unidades foram criadas, partindo, inclusive, da construção de seus prédios. O mapa à direita, então, apresenta todas as unidades em funcionamento em 2017.

Figura 1 – Localização dos estabelecimentos de ensino no Brasil – 2007/2017



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar 2008 e 2018.

Em 2007, dois anos antes do início da atuação dos IFs, a maioria das instituições estavam concentradas nas proximidades do litoral brasileiro, onde também se encontram a maioria das capitais dos estados brasileiros. Mesmo no interior do Brasil, observa-se que as poucas instituições estavam instaladas próximas também a capitais, em centros urbanos. Os interessados em frequentar algum curso de Educação Profissional em uma unidade da Rede Federal que fossem moradores de cidades mais interioranas precisavam deslocar-se diariamente ou mudar-se para outra cidade. Ao todo foram identificadas 128 escolas que, nos anos posteriores, se transformariam em unidades dos IFs. Elas estavam presentes em 118 municípios de 23 estados. O Brasil é composto por 26 estados e 1 Distrito Federal. Portanto, 3 estados não contavam com nenhuma dessas escolas. O acesso era dificultado tanto pela escassez de escolas, quanto pelo afastamento geográfico de muitos brasileiros. Não havia um processo democratizador do acesso uma vez que poucas pessoas ingressavam nessas instituições. Além disso, a localização da residência era um fator importante para facilitar ou dificultar a opção por essas escolas.

Com a criação dos 38 IFs em dezembro de 2008, a ampliação expoente em número de *campi* e o processo de interiorização há, em menos de uma década, uma alteração significativa do desenho dessa capilaridade, observada na imagem à direita da figura 1.

Em 2017, foram contabilizados 564 *campi* instalados em 522 municípios dos 26 estados e no Distrito Federal. Isso significa uma expansão no número de unidades de 341%. Considerando que o Brasil tem 5.570 municípios isso significa que 9,4% haviam sido contemplados com pelo menos um *campus*. Vale destacar que o atendimento de cada unidade não se limita aos limites geográficos do município sede do *campus*, o que amplia a sua atuação para mais municípios vizinhos. Dos 522 municípios contemplados por pelo menos um *campus*, 187 (35,8%) tinham uma população com menos de 50.000 habitantes de acordo com estimativas do IBGE. Observa-se, pelo mapa de 2017, que permaneceu ainda uma concentração de *campi* localizada próximo ao litoral brasileiro. No entanto, observa-se também a intensa capilarização pelo interior do Brasil. Do total dos 564 *campi* em funcionamento em 2017, 90,2% localizavam-se fora das capitais dos estados.

Quanto aos espaços onde ocorreu essa expansão nos municípios brasileiros a tabela a seguir apresenta a distribuição por áreas urbanas e rurais.

Tabela 1 – Distribuição dos *campi* dos institutos federais nas áreas urbanas e rurais do Brasil – 2007 a 2017

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Urbana	91	112	137	184	275	310	326	351	424	462	478
%	71,1	73,2	74,1	78	82,3	84	84	84,2	84,6	84,5	84,8

continua...

continuação

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Rural	37	41	48	52	59	59	62	66	77	85	86
%	28,9	26,8	25,9	22	17,7	16	16	15,8	15,4	15,5	15,2
Total	128	153	185	236	334	369	388	417	501	547	564

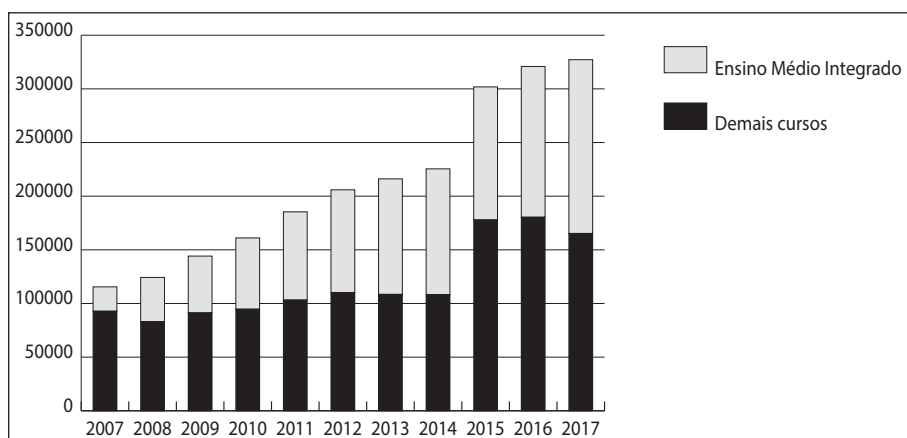
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008-2018).

Os dados da tabela demonstram que a maior ampliação, durante o período analisado, foi acontecendo nas áreas urbanas cuja expansão foi de 425% enquanto nas áreas rurais foi de 132%. Tal proporcionalidade está em conformidade com a distribuição da população brasileira pois, de acordo com a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) realizada em 2015, 84,7% vivia em áreas urbanas e 15,3% em áreas rurais.

Considerando as grandes Regiões do Brasil, a maior expansão se deu na Região Centro-Oeste (550%), Norte (386%) e Sul (382%). Em números absolutos, a distribuição dos *campi*, em 2017, era a seguinte: a Região Nordeste contava com o maior número de unidades: 193. Em seguida, a Região Sudeste tinha 132 unidades, a Região Sul contava com 106, a Região Norte com 68 e a Região Centro-Oeste com 65. Analisando comparativamente com a distribuição populacional pelas Regiões Brasileiras proporcionalmente a diferença remete-se somente a posição entre as Regiões Nordeste e Sudeste, em que esta é mais populosa do que aquela.

Diante da constatação da expansão e interiorização dos IFs é preciso investigar, no âmbito da ampliação das oportunidades educativas com relação à Educação Básica, a realização de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. Com a diversidade de formas de oferta de cursos possíveis para a atuação dos IFs na Educação Profissional, foi dado enfoque naqueles cursos por meio do levantamento e análise dos dados dos bancos de matrículas do Censo Escolar de 2007 e 2017.

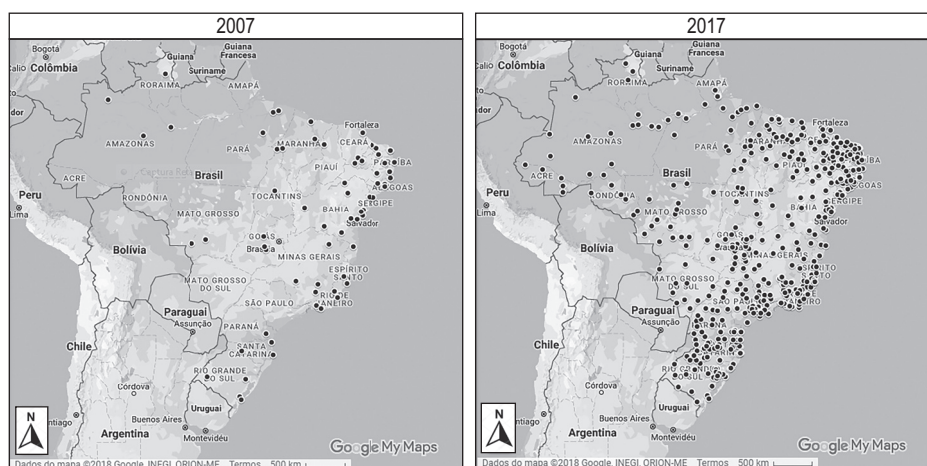
Para compreender, dentro do espectro de atuação dos IFs, qual é o espaço dado à última etapa da Educação Básica, foi levantada a proporção entre o número total de matrículas nos IFs com relação ao número de matrículas efetivadas somente em cursos de Ensino Médio Integrado. O gráfico a seguir apresenta a evolução das matrículas nos IFs conforme tal proporção.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas nos institutos federais – 2007 a 2017

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008-2018).

Nas instituições identificadas em 2007 as matrículas realizadas em cursos de Ensino Médio Integrado representavam 19,7% do total. Nos anos seguintes essa proporção foi sofrendo alteração, com ampliação nos dois grupos de matrícula. No entanto, as matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado passaram a compor, em 2017, 49,5% do total.

A figura 2 possibilita a visualização da diferença na distribuição de *campi* que realizaram matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nos anos de 2007 e 2017.

Figura 2 – Distribuição dos *campi* dos Institutos Federais com oferta de cursos de Ensino Médio Integrado no Brasil – 2007/2017

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2008 e 2018.

Por meio do levantamento das matrículas por estado e Distrito Federal foi possível observar que a Região Sul foi onde aconteceu a maior ampliação de matrículas nesses cursos, com uma expansão de 1.455%. A menor aconteceu na região Norte, com 383%. Considerando todo o território brasileiro houve uma ampliação de 613% das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado no período de 2007 e 2017. Em números absolutos o maior número de matrículas nesses cursos, em 2017, assim como a distribuição de *campi*, estava na Região Nordeste (59.938). Na sequência vinham: Sudeste (37.137), Sul (26.876), Norte (19.981) e Centro-Oeste (17.994).

As matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado se distribuíram pelos *campi*. Vale destacar que, como a exigência de se ofertar metade das vagas em cursos técnicos de nível médio seja por IF, os *campi* podem não atender, individualmente, esse quantitativo. No entanto, observou-se elevação de 57,8% em 2007 para 83,5 % no total unidades em funcionamento que realizaram matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. Quanto às áreas, houve uma expansão de 360% nas áreas rurais e de 692% nas áreas urbanas.

Confirmada a expansão e interiorização também da oferta de vagas de cursos de Ensino Médio Integrado pelos IFs pode-se afirmar que houve maior democratização do acesso à Rede Federal e a cursos de Educação Profissional que eleva a escolaridade contribuindo para a ampliação da garantia do direito à educação. Sendo o Ensino Médio de competência legal das redes estaduais, isto representa mais oportunidades educativas em escolas que, em geral, possuem maiores investimentos públicos o que possibilita melhor estrutura física, humana, de inclusão e de oferta qualificada de educação. São menos vagas do que as ofertadas pelas redes estaduais e necessitam de processos seletivos porque não há vagas para todos os interessados. No entanto, as unidades chegam a comunidades que não contavam com muitas escolhas e que a instalação de um *campus* dos IFs pode representar um atrativo de conclusão da Educação Básica para os jovens e uma oportunidade de desenvolvimento econômico, social e cultural para a localidade. De forma mais ampla, representa a atuação do Estado como promotor de políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação Básica, à oferta de Educação Profissional em diversos níveis e modalidades e que, portanto, precisa de continuidade para que suas ações se consolidem.

A experiência bem-sucedida dos Institutos Federais e os retrocessos anunciados no contexto da Reforma do Ensino Médio

As mudanças políticas ocorridas desde 2016 no Brasil, quando aconteceu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, provocaram uma guinada na concepção de projeto de país, com consequências desastrosas para a área social, incluindo a educação, devido a retomada de uma agenda neoliberal mais intensa. Em direção ao Estado Mínimo, os recursos para essa área sofreram um congelamento por 20 anos

por meio da aprovação, ainda em 2016, da Emenda Constitucional nº 95. Com relação a educação, além do enfrentamento da diminuição do financiamento, essa área passa por uma Reforma do Ensino Médio (LEI nº 13.415/2017) que, juntamente com os dispositivos legais posteriores, afetam a concepção, o financiamento e a organização desta etapa da Educação Básica.

A Lei nº 13.415/2017 altera profundamente a última etapa da Educação Básica. Com ela, os currículos do Ensino Médio passam a ser compostos por uma carga horária destinada a uma formação básica comum, e outra, subdividida em cinco itinerários, dos quais cada estudante cursará apenas um. O quinto itinerário formativo se destina à formação técnica e profissional. Ainda segundo esta Lei, este itinerário poderá ser realizado por meio de parcerias entre as redes estaduais de ensino, que comportam o maior número de matrículas do Ensino Médio do país (86%), e instituições privadas ou que compõem a Rede Federal.

Neste contexto, de um lado estão os IFs que passam a contar com recursos financeiros cada vez mais escassos enquanto ainda estavam em processo de expansão, com mais estudantes ingressando em cursos que duram de três ou quatro anos. Apesar de contar com uma lei de criação que lhe confere autonomia didático-pedagógica, administrativa, financeira e que se articula com a concepção de educação integral, as mudanças pressionam os gestores a buscarem alternativas para obter mais recursos. De outro lado, as redes estaduais, pressionadas a adotar os itinerários formativos criados pela Lei da Reforma do Ensino Médio e que possuem poucas condições de ofertar o itinerário da formação técnica e profissional. A saída aventada e que vem, aos poucos, sendo anunciada pelos órgãos de governo, é a do estabelecimento de parcerias e convênios entre os IFs e as redes estaduais, sobressaindo, a partir daí a forma de oferta dos cursos em concomitância, em detrimento dos cursos integrados.

A suposta solução está sendo facilitada pelo Decreto nº 10.656/2021 que regulamenta a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e possibilita o repasse de recursos desse fundo para os IFs a partir da oferta de matrículas para cursos concomitantes de Educação Profissional técnica de nível médio por meio de convênios e parcerias entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as redes estaduais de educação.

Aí encontra-se a armadilha. Atraídos por uma solução de seus problemas os IFs e as redes estaduais são compelidos a aderir à Reforma do Ensino Médio. Quanto ao financiamento da educação, as redes estaduais perdem valores que vão para a Rede Federal. Esta, por sua vez, tem uma complementação financeira vinculada a parecerias e convênios com outras redes. Desmobiliza-se, assim, a forma organizada de se reivindicar orçamentos mais condizentes com a busca pela qualidade da educação em ambas as redes. Quanto à oferta de cursos de Ensino Médio, os IFs passam a ampliar a forma concomitante, no caminho inverso de sua missão e da trajetória

percorrida até então, de ampliação dos cursos integrados observada nos dados apresentados anteriormente.

A receptividade do Decreto nº 10.656/2021 pelos IFs dependerá do grau de engajamento dos gestores com a missão dessa instituição para com a sociedade. É certo que a escassez de recursos pesará na decisão de aderir ou não aos convênios e parcerias. No entanto, a defesa dos cursos integrados passa pela disputa por recursos próprios e pelo compromisso com a formação integral. O incremento financeiro para os IFs condicionado a convênios e parcerias pode representar uma descaracterização da sua atuação na Educação Básica, desviando-a da formação integral, horizonte dos cursos integrados.

Alinhadas à política de financiamento posta acima, as recém aprovadas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica* (DCNEPT) pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, enfatizam, igualmente, a concomitância como forma predominante de articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a educação profissional. Essas diretrizes, exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, determinam o cumprimento da Lei 13.415/17 por meio da oferta do itinerário da formação técnica a ser realizada por meio de parcerias. A fragmentação presente na forma de cursos concomitantes que separam a formação geral da formação profissional a serem ofertadas em duas instituições distintas destoa da concepção de educação que foi se desenvolvendo nos IFs desde a sua criação e que enfatizavam percursos curriculares integrados com vistas à formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10656.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de

5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 27 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017**: características gerais dos moradores. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=18264&t=downloads>. Acesso em: 29 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2007-2017**. Brasília: INEP, 2008-2018.

SILVA, B. C. N.; SILVA, S. B. de M. e; SILVA, M. P. Rede urbana e educação em Roraima. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, ano 10, n. 18, p. 5-14, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1033>. Acesso em: 14 jun. 2021.

5. LAS TUTORÍAS COMO HERRAMIENTA DE POLÍTICA EDUCATIVA: el caso de la educación secundaria en Uruguay

María Ester Mancebo

Presentación

En el año 2005 un partido de izquierda, el Frente Amplio (FA), asumió el gobierno nacional por primera vez en la historia de Uruguay, inaugurando un quinquenio de “gobiernos progresistas” que se cerró a fines del 2019 cuando el Partido Nacional triunfó en las elecciones generales.

El período 2005-2019 resulta así particularmente propicio para analizar los cambios que el gobierno frenteamplista buscó imprimir en la educación obligatoria la que, desde el punto de vista legal, tiene una extensión de catorce años¹ (dos de educación inicial, seis de primaria, tres de educación media básica –EMB- y tres de educación media superior –EMS-).

En particular, en educación secundaria se puso en marcha un nutrido repertorio de programas pro-inclusión, entre los cuales se destaca el “Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media” (PIU), posteriormente denominado “Liceos con Tutorías”. El PIU ha sido un programa de la mayor importancia tanto por su cobertura como por su diseño. El presente texto se concentra en él, lo describe en términos de su diseño, implementación y resultados, y analiza sus potencialidades y limitaciones en el marco de un nivel educativo urgido de una profunda transformación.

Los crudos indicadores de la educación secundaria en Uruguay

La educación media uruguaya está en crisis. Lo ha estado por varias décadas tanto en el subsistema de secundaria como en el de la educación técnica. Los diagnósticos han sido múltiples y variados². Todos han confirmado que los indicadores de acceso, repetición, desafiliación, aprendizaje son muy preocupantes y han mostrado una tenaz perduración a lo largo del tiempo.

1 Ley nº 18.437, año 2008.

2 Una sistematización de los estudios sobre la educación media uruguaya (con particular énfasis en las desigualdades educativas) se encuentra en Menese, 2020.

La tabla 1 contiene dos fotografías de la situación de educación secundaria en el 2005 y 2018, primer año y penúltimo del gobierno del FA. En este período el número de liceos se incrementó considerablemente (de 264 pasó a 303) y también lo hizo la matrícula de EMB (de 137.875 estudiantes se llegó a 157.316). La tasa de repetición se mantuvo en un nivel muy alto, en el entorno del 30%, al tiempo que la repetición y el rezago derivaron en tasas de egreso muy bajas: en el 2018 habían completado la EMB el 76% de los adolescentes de 15 a 17 años y habían culminado la EMS el 43% de los jóvenes de 21 a 23 años.

Adicionalmente, Uruguay exhibe amplísimas brechas de acreditación según quintiles de ingreso: de la EMB egresan el 59% de los adolescentes del quintil 1 y el 96% del quintil 5; de la EMS egresan el 19% de los adolescentes del quintil 1 y el 78% de quienes provienen de hogares del quintil 5. La determinación social del rendimiento educativo es entonces extremadamente fuerte en Uruguay.

Tabla 1 – Indicadores de educación secundaria. Uruguay, circa 2005 y 2018

	2005	2018
Número total de liceos	264	303
Matrícula en EMB en Secundaria	137.875	157.316
% de estudiantes no aprobados en EMB en Secundaria	31.0	28.4
% culminación de EMB en las edades 15 a 17	67.4	75.9
% culminación de EMS en las edades 21 a 23	35.4	43.4
% de egresados de EMB del Quintil 1	45.5	58.8
% de egresados de EMB del Quintil 5	93.8	95.6
% de egresados de EMS del Quintil 1	9.5	18.6
% de egresados de EMS del Quintil 5	75.1	77.9

Fuente: Elaboración propia en base a ANEP-CODICEN (2019).

El PIU: un programa de tutorías robusto

El alcance

A partir del 2005 Uruguay asistió al despliegue de un variado abanico de programas abocados a superar la profunda inequidad educativa instalada por décadas en un país que, paradójicamente, exhibe el mejor índice de Gini de América Latina³. En un informe del año 2014 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED)

3 Según la CEPAL (2020), en el 2019 el Índice de Gini de Uruguay fue 0.392, el de Argentina 0.40, el de Chile 0.454 y el de América Latina en su conjunto fue 0.460.

reportó un total de 132 programas educativos “complementarios” a la educación formal tradicional, los que estaban orientados por objetivos como la culminación del ciclo educativo, la retención de estudiantes, la revinculación y la mejora de los aprendizajes.

En la educación media se desarrollaron los programas Tránsito, Compromiso Educativo, el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Uruguay Estudia y Formación Profesional Básica (FPB). El PIU fue creado en el año 2007 y ha sido desarrollado en el marco de la Educación Secundaria de la ANEP⁴. Sus objetivos generales han sido impulsar la universalización de la educación media y la equidad educativa así como potenciar y mejorar la gestión institucional. En cuanto a sus objetivos específicos el programa ha buscado mejorar los resultados de aprendizaje, disminuir los índices de deserción y repetición, mejorar la formación de los actores a través de capacitación, en los liceos participantes en el programa que presentan mayores índices de población en situación de vulnerabilidad.

El alcance del programa fue ampliándose gradualmente. En su primer año de ejecución el PIU estuvo presente en 74 liceos seleccionados en función de sus altos y persistentes índices de repetición y deserción, de acuerdo a los registros del período 1998-2006. En el 2014 el número de liceos integrados al programa llegó a 110, cifra equivalente al 43% del total de liceos públicos con EMB en el país.

El número de horas de tutorías también creció, desde 4.376 en el año 2008 a 11.294 en el 2014. La ampliación de la cantidad de liceos y de horas de tutorías permitió el aumento del número de alumnos tutorados, desde 13.703 en el 2009 a 27.862 en el 2014. De esta forma, cada año lectivo el PIU alcanza a cerca de 19% de la matrícula de EMB pública.

Tabla 2 – Evolución del número de liceos, horas de tutoría y alumnos tutorados del PIU

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Liceos	74	78	78	83	83	102	110
Horas de tutoría	4.376	4.493	4.477	5.722	5.866	10.674	11.294
Alumnos tutorados	s/d	13.703	15.141	17.018	19.014	25.150	27.862

Fuente: ANEP-CODICEN (2016).

Los componentes y las herramientas de política

En su diseño original el PIU tuvo cuatro componentes, a saber:

4 En Uruguay la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo con competencia en la educación obligatoria y la formación docente.

- a) Fortalecimiento Técnico- Pedagógico de los liceos. Este componente incluyó actividades tendientes al fortalecimiento de las capacidades del equipo docente de los liceos para la atención, asistencia y monitoreo de la población objetivo. Para la realización del componente se previeron la asignación de horas docentes extracurriculares y la incorporación al liceo de dos perfiles nuevos de educadores: el docente referente institucional en lo vincular y el docente tutor. Las tutorías han constituido la actividad central de este componente.
- b) Fortalecimiento de los Equipos Multidisciplinarios. Se previó dotar a los liceos de un equipo constituido por un Psicólogo y un Asistente Social a los liceos del Proyecto, con los cometidos de evaluar, monitorear y asistir a aquellos alumnos que presentan dificultades socioeconómicas y/o de integración que inciden en su desempeño educativo.
- c) Transferencia de recursos destinados a los alumnos con dificultades. Este componente buscó evitar que los costos indirectos de la educación se transformaran en causas sustanciales del fracaso escolar. A través de las transferencias los liceos podían financiar costos de alimentación, útiles, transporte, vestimenta, lentes, audífonos, medicamentos, entre otros.
- d) Participación y Comunicación Social. Este componente pretende la integración y difusión del Proyecto en los ámbitos institucionales locales, departamentales y nacionales.

Además de los componentes, interesa señalar cuáles han sido las herramientas de política pública a las que el PIU ha recurrido, entendiendo por tales “los dispositivos de los que disponen los gobiernos para implementar políticas... (y) obligan a los actores a hacer cosas que de otro modo no habrían hecho» (HARGUINDÉGUY, 2013, p. 204).

En este aspecto el PIU se diferenció de otros programas de inclusión del período: no utilizó becas como sí lo hicieron los programas Compromiso Educativo y Uruguay Estudia; no recurrió a la contratación de organizaciones de la sociedad civil como lo hizo el Programa de Aulas Comunitarias; tampoco estableció incentivos específicos ni fijó estándares de rendimiento que determinaran el ingreso o la permanencia de un liceo en el programa.

En su diseño el PIU privilegió tres herramientas de política: la focalización, la construcción de instancias de monitoreo y evaluación, y las tutorías. Respecto a la focalización el programa se definió como un programa diferencial en el marco de políticas universales. Ha estado dirigido a los liceos que reciben estudiantes con dificultades socio-educativas, definidas éstas en base a indicadores de los años previos al lanzamiento del programa. Cabe señalar que los informes de monitoreo permitieron confirmar que la focalización del PIU ha sido correcta porque fueron seleccionados los liceos que, en promedio, reúnen a alumnos con desempeños más críticos y niveles más altos de inasistencias que los del resto de la población (ANEP-CODICEN, 2016b; 2014).

Una segunda herramienta de política pública fue la construcción de un sistema de monitoreo y evaluación. Por un lado, el equipo coordinador del programa recolectó, en forma permanente, datos a través de diversos instrumentos: fichas solicitadas a los equipos directivos liceales con la identificación inicial del número y perfil de la población de riesgo, el número de alumnos que dejaron de concurrir o que presentaban asistencia intermitente; fichas de actividades de tutoría para determinar el número de alumnos tutorados por docente, planificaciones anuales del trabajo de tutores y referentes por institución; encuestas y entrevistas realizadas a equipo de dirección, equipo multidisciplinario, referentes, tutores y docentes de aula de algunos liceos seleccionados; observaciones sobre el desarrollo de las tutorías. Por otro lado, la División de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP realizó varios informes de seguimiento del Programa documentando el avance del proyecto (ANEP-CODICEN, 2016b y 2014). El PIU ha sido un programa monitoreado y evaluado, sin perjuicio de lo cual hay que remarcar dos debilidades en este plano: (I) el programa no llegó a disponer de un sistema integral de información como sí lo hizo el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), un programa de “segunda generación” de políticas de inclusión que nació a fines del 2015 (MANCERO, 2018) y (II) no se realizaron evaluaciones de impacto del PIU.

Las tutorías fueron el tercer instrumento clave del PIU. No se trata de un dispositivo nuevo en el campo de las políticas educativas. Tal como ha resaltado Arístimuño (2011), en Iberoamérica las tutorías han sido utilizadas en diferentes formas y en todos los niveles del sistema educativo y han mostrado que, más allá de los formatos específicos, abren oportunidades de personalización de los vínculos educativos y de diversificación de las estrategias de enseñanza con vistas al logro de mejores aprendizajes.

En el PIU las tutorías funcionan como espacios en los cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos con sus tutores. La decisión de derivar a un estudiante a la(s) tutoría(s) puede tomarse en las reuniones periódicas de profesores, en los espacios de coordinación institucional, puede ser tomada en forma individual por un docente de asignatura o por un Coordinador Pedagógico en función de los antecedentes y/o rendimiento del estudiante.

A lo largo de la vida del programa se introdujeron variaciones en la regulación del perfil de los tutores, las tareas primordiales que ellos deben realizar y la forma de asignación de las horas de tutoría (VACCARI, 2018). En el documento fundacional del Programa el tutor debía ser un docente de la propia institución educativa que reuniera un buen desempeño profesional y asiduidad, y tuviera buenos vínculos con los estudiantes, capacidad para articular trabajo con las familias y con los otros docentes de la institución; se esperaba que estos rasgos le permitieran realizar un acompañamiento a los estudiantes que necesitan orientaciones más cercanas y

específicas complementarias a la acción educativa principal llevada adelante por los profesores del curso. En el 2011 un documento oficial sobre el perfil del tutor destacó la capacidad para “emplear estrategias metodológicas diversificadas que se adecuen a las características de los estudiantes” y para instrumentar un tipo de intervención que “no consistirá en más de lo mismo” (CES, Oficio n° 150/11, 2011, s/p).

Según Vaccari “el rol del tutor se manifiesta en dos etapas con ejes diversos. Entre los años 2008 (año de su implementación) y el año 2012, la labor del tutor estuvo configurada como apoyo a los alumnos con vulnerabilidad y en posible fracaso escolar. A partir de 2013 se espera que el tutor acompañe el desarrollo de las potencialidades de todos los alumnos que se deriven, siendo éstos los de buenos resultados académicos como los de aquellos que presentan dificultades, de allí que el espacio tutorial es conceptualizado como un espacio de estudio y acompañamiento en las diversas asignaturas” (2018, p. 26).

Del monitoreo de las tutorías realizado por el DIEEE en los años 2013 y 2014 (ANEP-CODICEN, 2016b; 2014) surge que el porcentaje de estudiantes derivados a tutorías ha oscilado entre el 30% y 40% de los estudiantes de los liceos con PIU, con un incremento a medida que transcurre el año lectivo.

Las tutorías constituyen una extensión del tiempo pedagógico para los alumnos que son derivados a ellas y efectivamente asisten. Sin embargo, el sistema de registro de datos no permite una buen dimensionamiento de la magnitud de dicha extensión. Sí se sabe que el porcentaje de alumnos tutorados oscila entre el 14% (mayo) y el 19% (noviembre) del total de la matrícula de EMB, lo cual representa aproximadamente 1 cada 6 estudiantes de EMB y a 1 cada 4 estudiantes de los liceos del PIU. También se sabe que quienes efectivamente asisten a tutorías lo hacen en cantidades variables de horas: 1.6% asiste 1 hora semanal, 27.4% entre 2 y 4 horas, 26.0% de 5 a 8 horas, 16.7% asiste de 9 a 12 horas y 28.3% concurre 13 horas o más. Por último, dado que la asistencia a las tutorías no es obligatoria para los estudiantes derivados a ellas, los niveles de asistencia a estos espacios son dispares: un 20.2% de los estudiantes registra una asistencia óptima (asistencia a la totalidad de las tutorías a las que fue derivado el estudiante), un 33.6% tiene un nivel medio de asistencia (hasta un 50% de inasistencia a las tutorías asignadas) y un 46.2% presente un nivel crítico de inasistencia (falta a más de la mitad de las tutorías o no asistencia en ninguna oportunidad) (ANEP-CODICEN, 2016b).

El proceso

El estudio del diseño del programa permite considerar sus objetivos, componentes, herramientas y alcance. El análisis del proceso del PIU habilita el abordaje de la implementación y la gestión del programa.

En tal sentido, cabe mencionar que el programa contó con un equipo coordinador integrado por inspectoras de larga trayectoria en la educación secundaria. En

sintonía con la tónica general de desarrollo de las políticas educativas en Uruguay en el quindenio progresista (MANCEBO; MANDRESSI, 2021), ese equipo promovió un proceso de diálogo con los equipos directivos de los liceos seleccionados, los inspectores de Secundaria y los representantes de la Asamblea Técnico-Docente (ATD); también se trabajó en forma conjunta con las oficinas nacionales de UNICEF y UNESCO. Asimismo, como en otras políticas públicas sociales de los gobiernos del FA, el PIU promovió la coordinación interna en ANEP, la articulación de acciones con primaria y con formación docente.

A lo largo de su desarrollo el programa exhibió una notoria capacidad de introducción de ajustes. Primero, cambió su nombre, pasando de la denominación “PIU” vigente entre los años 2008 y 2012 a la de “Liceos con tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico” a partir del 2013. Segundo, en ese año se introdujo una nueva figura, la del Profesor Coordinador Pedagógico, con el cometido de coordinar el trabajo con los tutores y con el conjunto del cuerpo docente, así como fortalecer los vínculos con las familias y con otras instituciones del territorio en el que se ubica el liceo. Tercero, si en los primeros años del PIU el tutor trabajaba por áreas de conocimiento, a partir del 2012 lo hizo por asignaturas; además, en el 2013 las horas de tutorías se duplicaron, pasando de 5.866 a 10.674 anuales.

Ahora bien, los instrumentos no son herramientas neutrales sino que tienen sus propias economías políticas, expresan una visión política y moldean la política pública. Desde este ángulo puede interpretarse el viraje en la concepción de las tutorías por áreas de conocimiento a tutorías por asignaturas como el triunfo de la tradición asignaturista y contenidista del curriculum de la enseñanza secundaria en Uruguay. En perspectiva institucionalista, en el 2013 triunfó la llamada «dependencia de la trayectoria»: una vez que una institución es adoptada comienza a transitar etapas de auto-reforzamiento que la vuelve más estable, la trayectoria normal de toda institución tiende a ser estable, “una vez que los actores se han aventurado en un camino particular... es probable que les sea difícil revertir ese curso” (PIERSON; SKOCPOL, 2008, p. 13).

Los resultados

Aunque el PIU no ha sido objeto de evaluaciones de impacto stricto sensu, sí ha sido monitoreado con rigurosidad en varias dimensiones (ANEP-DIEE, 2016; 2014). Cabe mencionar aquí la comparación de la evolución de la tasa de promoción entre liceos participantes y no participantes en el proyecto entre 2006 y 2014 inclusive. Este análisis no permitió concluir que programa haya tenido un impacto positivo sobre los niveles de promoción en los liceos participantes, pero sí sugirió que entre los años 2021 y 2014 el PIU comenzó a avanzar en el sentido esperado en cuanto a sus resultados.

Potencialidades y limitaciones del PIU en el marco de la educación secundaria de Uruguay

En el quindenio “progresista” el PIU fue un programa de gran importancia en educación secundaria. En primer lugar, en su etapa fundacional se instaló en un número importante de liceos (no en todos) y ello permitió un seguimiento meticuloso de las dificultades emergentes en la fase de ejecución. En segundo lugar, el programa fue expandiéndose paulatinamente hasta convertirse en la iniciativa “complementaria” de mayor alcance en el ámbito de educación secundaria pública. En tercer término, en la búsqueda de respuesta a evidencias surgidas del monitoreo, el diseño del programa fue objeto de varios ajustes que fueron asimilados con fluidez.

A lo largo del período los cuatro componentes originales se decantaron y, finalmente, devino central el componente 1, con las tutorías y el PCP. Las tutorías desplegaron una gran potencialidad para apoyar académicamente a los estudiantes, reforzar el trabajo realizado por los profesores de asignatura y acompañar afectivamente a los alumnos, dotando al vínculo docente-estudiante de mayor personalización.

Las tutorías han sido el principal dispositivo de extensión del tiempo pedagógico en la educación secundaria de Uruguay a lo largo del período 2005-2020, lo cual reviste una particular significación porque el tiempo pedagógico de la EMB y EMS en Uruguay es limitado en comparación con guarismos internacionales. En efecto, Aristimuño y De Armas (2012) estimaron en 612 las horas de clase en EMB y 409 las horas de clase en EMS en Uruguay, en un nivel notoriamente inferior al de los países de ingreso medio alto (798 y 765 en EMB y EMS, respectivamente).

EL PIU no ha mostrado aún un impacto claro en la mejora de los resultados educativos de los liceos en los que se ejecuta. Sí se ha esbozado una tendencia al aumento de las tasas de promoción en esos centros pero no se cuenta aún con evidencia contundente que abone la consolidación de esta mejora.

Cierto es que podrían introducirse nuevos ajustes en el funcionamiento de las tutorías. En tal sentido, podría asignarse carácter obligatorio a las tutorías y sancionarse la inasistencia de los estudiantes derivados y/o desarrollar instancias fermentales de capacitación a los tutores, todo ello sobre la base de los hallazgos de las investigaciones existentes.

Sin embargo, es difícil esperar una reversión de la preocupante situación de la educación secundaria uruguaya sin procesar su reforma estructural. En el quindenio progresista no se apostó a esta transformación profunda: no se modificó el formato escolar clásico ni en sus aspectos estructurales ni en sus prácticas pedagógicas; tampoco se alteró significativamente el plan de estudios que ha mantenido un corte netamente propedéutico y enciclopedista, y una carga horaria relativamente baja en términos comparativos con otros países.

REFERENCIAS

ANEP-CODICEN. **La situación educativa de Uruguay**. Montevideo: ANEP, 2019.

ANEP-CODICEN. **Relevamiento de iniciativas de políticas y proyectos educativos**. Montevideo: ANEP, 2016a.

ANEP-CODICEN. **Informe de monitoreo y evaluación del Proyecto “Liceo con horas de tutorías y PCP 2014”**. Montevideo: ANEP, 2016b.

ANEP-CODICEN. **Informe de seguimiento, monitoreo y resultados del Proyecto “Liceo con horas de tutorías y PCP 2013”**. Montevideo: ANEP, 2014.

ARISTIMUÑO, A.; DE ARMAS, G. **La transformación de la educación media en perspectiva Comparada**. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF, 2012.

ARISTIMUÑO, A. La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay. **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, v. 5, n. 2, 2011. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf>.

CEPAL. **Panorama social de América Latina 2020**. Santiago: CEPAL, 2020. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_panorama_social_para_sala_prebisch-403-2021.pdf.

HARGUINDÉGUY, J. B. **Análisis de políticas públicas**. Madrid: Editorial Tecnos, 2013.

INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). **Informe sobre el estado de la educación 2014**. Montevideo: INEEEd, 2014.

MANCEBO, Ma. E.; MANDRESSI, R. El derecho a la educación entre el bloqueo político y las tensiones discursivas. Uruguay, 2005-2020. In: ZURBRIGGEN, C.; BIDEGAIN, G.; FREIGEDO, M. (eds.). **Fin de un ciclo: balance del Estado y las políticas públicas tras 15 años de gobiernos de izquierda en Uruguay**. Montevideo: ICP-UdelaR, 2021.

MANCEBO, Ma. E. El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. In: FERNÁNDEZ, T. (coord.). **Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)**. Montevideo: UdelaR-Zenit Artes Gráficas, 2018.

MENESE, P. La desigualdad educativa en la educación media uruguaya. **Páginas de Educación**, v. 13, n. 2, 2020. Disponible en: [revistas.ucu.edu.uy>index.php>paginasdeeducacion](http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion).

PIERSON, P.; SKOCPOL, Th. El Institucionalismo Histórico en la Ciencia Política contemporânea. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, FCS-UdelaR, v. 17, n. 1, 2008. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2008000100001

VACCARI, L. **Las tutorías en educación secundaria**. Estudio de las percepciones docentes acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en dos centros de Montevideo. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad ORT, Montevideo, 2018.

6. CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL: reflexões sobre a relação público/ privada no processo de construção da reforma do ensino médio (2013-2017)

*Vera Maria Vidal Peroni
Vinícius de Oliveira Bezerra
Silvia Helena Andrade de Brito*

Este artigo tem como objetivo trazer elementos acerca da correlação de forças verificada durante o processo de construção da reforma do ensino médio entre sujeitos individuais e coletivos que defendiam projetos societários e de educação vinculados ao público e ao privado.

Entendemos que os processos de correlação de forças entre o público e o privado na construção da reforma do ensino médio, que se deram entre os anos 2013 e 2017, são componentes das mudanças nas fronteiras entre o público e o privado, que ocorrem como parte de redefinições no papel do Estado, em um período particular³⁷ de crise estrutural do capital, no qual as contradições estão mais acirradas. E as estratégias do capital para superação da crise, que redefinem o papel do Estado (neoliberalismo, Terceira Via, reestruturação produtiva, financeirização do capital e o neoconservadorismo), são parte dessas mudanças. No entanto, a teoria neoliberal tem como base o diagnóstico de que a crise não está nas relações sociais de produção, mas no Estado, que gasta com políticas sociais, provocando o déficit fiscal (MORAES, 2001).

Como, de acordo com a teoria neoliberal, a crise está no Estado, a proposta é transferir a direção e a execução das políticas sociais do poder público para o privado, que é considerado como mais eficiente e produtivo. Viabilizam-se, assim, processos de privatização, com ou sem mudança na propriedade, já que, mesmo as instituições que permanecem no âmbito do Estado, como as escolas públicas, passam a ter a coordenação do mercado, conforme constatamos em várias pesquisas (PERONI, 2015; 2018; BEZERRA, 2019; BEZERRA; ARAÚJO, 2018).

Nesse sentido, apreendemos que a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais é a materialização das correlações de forças que se sucedem na sociedade em um período particular do capitalismo. É determinada por questões estruturantes, mas tem particularidades que também a definem. Para Wood (2014), o capitalismo global é o que é não somente por ser global, mas, acima de tudo, por ser capitalista. Os problemas associados à globalização

não existem simplesmente porque a economia é global, ou porque as empresas globais são incomparavelmente cruéis, nem mesmo por serem excepcionalmente poderosas [...], a globalização é o resultado e não a causa. E assim – o problema não é de uma ou outra empresa, desta ou daquela agência internacional, mas do sistema capitalista em si [...] (WOOD, 2014, p. 25).

Laval e Dardot (2017) e Puello-Socarrás (2008) apontam as características atuais como fruto da radicalização neoliberal a partir da crise de 2008. Por um lado, para Laval e Dardot (2017), assim como já afirmavam Wood (2014) e Mészáros (2002), a crise existe, é estrutural, e atinge a todos. Por outro lado, contudo, segundo os primeiros, ao invés de se fragilizar, o neoliberalismo se alimenta da crise:

[...] el sistema está en crisis y su crisis es tan crónica como total, se extiende a todos los aspectos de la realidad puesto que la lógica neoliberal no deja a salvo a ninguna dimensión de la existencia humana. Pero la fórmula significa también que el sistema se alimenta de la crisis y que se refuerza mediante la crisis (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 31).

Abdala e Puello-Socarrás (2019) advertem para a transferência de responsabilidade da crise das finanças privadas para o Estado. Os recursos retirados da esfera pública, ao mesmo tempo em que impedem o fortalecimento dos direitos sociais universais, avançam em um processo de individualização, via discurso empreendedor. Tenta-se, assim, minimizar as tensões capital/trabalho, por meio de políticas de responsabilização e competitividade:

[...] la reintegración de las visiones “centradas en el emprendimiento” y la valoración del “espíritu emprendedor” a lo largo del siglo XXI se tornan cruciales para el grado de recomposición social de la crisis del capitalismo neoliberal, gracias a la productividad reportada por el discurso emprendedor, especialmente en los procesos de alineación ideológica. Las distintas modalidades de autoempleo, trabajo autónomo, free lance, y todos los tipos de ocupaciones de la economía “creativa”, incluyendo el fenómeno de las starts-up traen de suyo la promesa de nuevas soluciones para amortiguar las agudas contradicciones actuales entre Capital y Trabajo (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 29).

Para Laval e Dardot (2017), as políticas neoliberais são sistematicamente favoráveis ao capital e supõem a generalização da política de competitividade. Sob essa perspectiva, o que está em jogo na luta de classes é a organização da sociedade. “El neoliberalismo trabaja activamente para derrotar a la democracia. Pieza a pieza, impone un marco normativo global que arrastra a individuos e instituciones en una lógica implacable” (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 34). Ao construir um sistema, o neoliberalismo vai minando a capacidade de resistência. A diminuição de direitos e

o combate à democracia são cada vez mais naturalizados: “[...] [ocorre] o aceleração diante de nossos olhos do processo [de desmonte] da democratização, pelo qual a democracia se esvazia de sua substância, sem que se suprima formalmente” (LAVAL; DARDOT, 2019, p. 11).

Não é demais recordarmos que, além das particularidades do contexto histórico, também existem as particularidades regionais (HARVEY, 2008). Na América Latina, vivenciamos ditaduras, como resposta às lutas por direitos, entre os anos 1960 e 1980, quando outros países ainda viviam o Estado de Bem-estar Social. No período pós-ditadura, houve, por um lado, um processo de construção da democracia, compreendida também como ampliação dos direitos sociais, políticos, entre outros, e em especial, a garantia do acesso à educação pública. Por outro, em um processo de correlação de forças, também verificamos a presença cada vez maior do interesse privado-mercantil, que atualmente também se apresenta com os grupos neoconservadores.

Trabalhamos, aqui, com o conceito de relação entre o público e o privado, que tem como concepção os projetos societários em disputa em uma perspectiva de classe. Com essa concepção, analisaremos os sujeitos e as pautas envolvidos na construção da reforma do ensino médio, que se efetivou por meio da Lei nº 13.415, aprovada em 13 de fevereiro de 2017.

Como nosso objetivo geral, no entanto, é reconstituir o processo de lutas em torno das relações público/privado que estão na base do novo texto legislativo e seus desdobramentos, iniciamos a discussão em 2012, quando foi criada a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). Para tal, são utilizados os próprios textos legislativos, além de material jornalístico e a produção em torno do objeto em discussão.

Com o intuito de esclarecer as demandas concernentes à disputa entre interesses públicos e privados na reforma do ensino médio, dividimos o texto em dois momentos. O primeiro abarca os trabalhos da Ceensi, que se estenderam até dezembro de 2014, ficando em suspenso, fundamentalmente numa conjuntura eleitoral acirrada, a aprovação final do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que resultara dos avanços e recuos das discussões à época.

Já na segunda parte do texto, analisamos a aprovação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, uma iniciativa da Presidência da República, sob a coordenação do Ministério da Educação, que se tornou a referida Lei de 2017. Finalmente, fechando o texto, mas não encerrando as discussões, encaminhamos as nossas considerações finais sobre a criação de consensos e a resolução de impasses, via coerção, que perpassaram a conjuntura de disputas no campo dos direitos sociais, em particular na esfera do ensino médio.

Primeiro ato: a criação da Ceensi e o Projeto de Lei nº 6.840/2013

Se a publicação da já citada Medida Provisória (MP) nº 746/2016 surpreendeu os sujeitos individuais e coletivos comprometidos com a perspectiva da educação pública, tanto pelo instrumento utilizado quanto pelo conteúdo das mudanças impostas, o conteúdo da reforma estabelecida em 2016 pelo Governo Michel Temer (PMDB), contudo, já era discutido no Parlamento desde 2012, quando foi instituída a Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). Dos trabalhos dessa Comissão, foi elaborado o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que foi cogitado pelo Governo Temer como meio para materializar a reforma.

A controvérsia relacionada à Ceensi deve-se ao fato de ter sido criada menos de um mês após a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), consideradas como um avanço conceitual na perspectiva do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011), ponto nevrálgico para se pensar a identidade do ensino médio. Outro ponto importante é que a iniciativa de instaurar a Comissão partiu do Deputado Reginaldo Lopes, eleito em Minas Gerais pelo Partido dos Trabalhadores (PT), isto é, um parlamentar da base do Governo Dilma Rousseff (PT).

Como justificativa para a criação da Ceensi, Lopes (2012, p. 4) elencou questões ligadas à necessidade de dar novo significado para o ensino médio, ao excesso de disciplinas e conteúdos e à falta de habilitação profissional para os estudantes concluintes:

Assim, é mister que o novo ensino médio seja diversificado, as escolas sejam diversificadas, e que os currículos disponíveis permitam a cada aluno escolher aquele que melhor se adapta as suas pretensões profissionais, para que possam então se preparem (sic) com confiança e prazer para enfrentarem o mundo e o mercado de trabalho extremamente competitivos que lhes esperam após a conclusão de seus estudos.

Apesar de citar uma concepção integral de educação, “estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e esporte” (LOPES, 2012, p. 2), na justificativa do parlamentar subjaz um projeto de educação oposto às DCNEM, aproximando-se de propostas mercadológicas e pragmáticas, conferindo centralidade às mudanças de estrutura curricular, com pouca atenção ao projeto de formação humana em questão.

Dessa forma, compartilhamos da avaliação de Krawczyk (2014) e Ferreti (2016), ao considerarmos o estabelecimento da Ceensi como uma tentativa de se implementar uma concepção de ensino médio diferente daquela presente nas DCNEM, opondo sujeitos individuais e coletivos envolvidos com o projeto público, em disputa com uma proposta privada de educação.

Com o objetivo de acumular e discutir as propostas de reforma, a Ceensi realizou, no âmbito da Câmara dos Deputados, 19 audiências públicas e um Seminário

Nacional sobre Reformulação do Ensino Médio, em outubro de 2013. Nas unidades federativas, promoveram-se seminários nos estados do Piauí, Acre, Mato Grosso e no Distrito Federal.

Participou desse processo um número significativo de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2002), oriundos de diversos segmentos, como governamental, empresarial e acadêmico. Em termos quantitativos, houve relativo equilíbrio entre os participantes das audiências públicas, mas esse dado isolado não é suficiente para captarmos a correlação de forças nessa conjuntura. Esse procedimento poderia nos deslocar para conclusões convergentes com o discurso parlamentar oficial, segundo o qual, em tese, teria ocorrido, no parlamento, um debate “neutro e equilibrado” de ideias divergentes.

Ao comparar o conteúdo dos pronunciamentos com o relatório final da Comissão, elaborado pelo Deputado Wilson Filho (PTB), identificamos a predominância das propostas defendidas pelos intelectuais orgânicos do setor privado, além da polarização com os intelectuais vinculados à perspectiva do trabalho:

A partir da observação [...] [dos] posicionamento dos debatedores, [...] identificamos os intelectuais orgânicos que mais tiveram propostas contempladas no Relatório, a saber: Daniel Queiroz Sant’Ana (Consed), João Batista de Oliveira (IAB), Manuela Braga (Ubes), Simon Schwartzman (IETS) e Priscila Fonseca da Cruz (TPE). Por outro lado, aqueles que tiveram suas recomendações menos contempladas foram: Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Cedes), Dante Henrique Moura (ANPEd), Celso João Ferreti (Cedes), Monica Ribeiro da Silva (ANPEd) (BEZERRA, 2019, p. 61).

Entre as entidades citadas como intelectuais orgânicos coletivos do setor privado, estavam o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); o Instituto Alfa e Beto (IAB); o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e o mais importante deles, o Movimento Todos pela Educação (TPE). Os intelectuais orgânicos coletivos que representavam os interesses do setor público eram a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes, Unicamp).

Qual seria, então, o projeto de reforma de ensino médio defendido pelo setor privado incluído no relatório final da Ceensi? Basicamente, a proposta previa uma organização curricular composta de um núcleo comum, formado pelas áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e um núcleo diversificado a partir da 3ª série, no qual o aluno escolheria o aprofundamento em uma das quatro áreas ou no ensino profissional.

Foi mantida, na proposta, a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Sociologia e uma língua estrangeira moderna; além de,

genericamente, o estudo do conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política.

Um ponto controverso da proposta foi a limitação do ensino noturno apenas para maiores de 18 anos, com carga horária a ser cumprida em quatro anos. O relator também sugeriu o aumento progressivo da carga horária. Foram estabelecidas sete horas-aula diárias, em um total de 1.400 horas anuais; e 4.200 horas, ao fim do ensino médio.

Adentrando na educação superior, a proposta previa que os cursos de Licenciatura teriam de ser organizados em áreas de conhecimento, para atender à nova estrutura curricular do ensino médio. No tocante ao ensino profissional, permitiu-se que sua oferta fosse realizada em regime de parceria com os entes federados e o setor privado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

O relatório final da Ceensi, com uma proposta que ia ao encontro dos princípios defendidos pelo setor privado, foi aprovado em 26 de novembro de 2013. Nesse primeiro momento, portanto, houve um revés para a perspectiva dos trabalhadores, daqueles comprometidos com a educação pública, pois aprovou-se uma proposta de reforma que não tinha identidade com o projeto educativo constante nas DCNEM. Constituiu-se, assim, a hegemonia (GRAMSCI, 2002) do setor privado nessa conjuntura, ou seja, prevaleceu determinada concepção de mundo e prática política, contrárias às propostas do setor público.

De acordo com a análise de Bezerra (2019), essa hegemonia não aconteceu ao acaso. Foi o resultado das relações diretas e indiretas entre o setor privado e os agentes do Estado, seja por meio de parcerias das organizações empresariais com os entes federativos, ou por financiamento de campanhas eleitorais pelas empresas que mantêm tais organizações. Diante disso, os esforços de entidades como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na disputa da hegemonia dentro da Ceensi, não foram suficientes diante de uma correlação de forças desfavorável.

Posteriormente, o relatório aprovado foi encaminhado pela Comissão como Projeto de Lei, transformando-se no PL nº 6.840/2013. Para acelerar a tramitação da proposta, uma nova Comissão Especial foi criada para apreciar o PL em questão, tendo novamente Reginaldo Lopes (PT) como presidente e Wilson Filho (PTB) como relator.

Considerando o revés anterior, as entidades acadêmicas e sindicais adotaram novas estratégias de luta, com a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no início do ano de 2014. O objetivo do Movimento era “[...] intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013”. Para tanto, “[...] empreenderam um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública” (MOVIMENTO..., 2014, p. 1). Os representantes do Movimento Nacional procuraram obter a hegemonia por

meio de reuniões com parlamentares integrantes da Comissão, incluindo o presidente Deputado Reginaldo Lopes (PT), e com o Ministério da Educação (MEC).

Devido às eleições, os trabalhos da Comissão foram retomados apenas em dezembro de 2014. Nesse momento, apoiadores estratégicos do projeto de reforma, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), recuaram em alguns pontos da proposta, deixando o setor privado isolado na sua defesa.

Após a audiência em que houve o recuo do Consed, membros do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio encontraram-se com Reginaldo Lopes (PT). Nessa reunião foi acordada a apresentação de um substitutivo ao PL nº 6.840/2013, contendo recuos em relação ao projeto original aprovado pela Ceensi:

Após a audiência pública houve a reunião entre o Movimento Nacional e o Deputado Reginaldo Lopes, que ouviu os argumentos das entidades e já neste momento manifestou concordância com vários deles. [...] O presidente da Comissão Especial mostrou-se bastante convencido de que estas eram propostas que não encontravam respaldo nos anseios de mudanças no ensino médio, manifestados por nossas entidades e também pela Ubes e Consed. [...] Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013, considerando nossas manifestações (MOVIMENTO..., 2014, p. 6).

Sendo assim, se os defensores do setor público não conseguiram avançar com suas propostas, ao menos deu-se, por meio de novas estratégias adotadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, a desidratação do projeto privado de educação, em um processo de negociação de perdas no Congresso Nacional. No entanto, em uma conjuntura política e econômica oposta, o projeto inicial do PL nº 6.840/2013 retornou de forma ainda mais regressiva, por meio da MP nº 746/2016, de que trataremos em seguida.

Segundo ato: da Medida Provisória nº 746/2016 à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

O exame dos documentos da Câmara Federal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021), como citamos anteriormente, revela que o último movimento relativo ao PL nº 6.840/2013 foi em 17 de dezembro de 2014. Na ocasião, o relator, Deputado Wilson Filho, apresentou à Comissão Especial o Projeto Substitutivo ao projeto de lei até então discutido, já considerados os novos encaminhamentos acordados após as audiências públicas (SENADO FEDERAL, 2014), disso resultando o PL nº 6.840-A/2013, que estaria pronto para ser votado em plenário.

A votação não se concretizou, no entanto, pois a crise estrutural do capital em curso definiu o contorno de uma conjuntura que se agravou, o que solapou as bases

materiais do bloco até então hegemônico no governo, tendo à frente a presidente Dilma Rousseff, que iniciou seu segundo mandato em 1º de janeiro de 2015. Nesse momento histórico, por um lado, a política econômica e social do governo sofria revezes na perspectiva de atender, simultaneamente, interesses privados (juros subsidiados de 5,0% ou isenção de impostos para o consumo de determinadas mercadorias, isenção de impostos sobre lucros e dividendos para pessoas físicas) e públicos (políticas de transferência de rendas, educação, saúde, moradia e previdência, entre outros), por outro, a classe dominante, sobretudo sua esfera financeira e aliados institucionais, tanto na sociedade política (parlamento, governos estaduais e municipais, órgãos de gestão e controle, entre outros), como na sociedade civil (imprensa, organismos religiosos – sobretudo denominações pentecostais), aproveitou esta conjuntura

[...] para produzir um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de *impeachment*. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidente legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (PMDB) (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4) [Grifo dos autores].

A linha adotada pelo governo Temer, desde o início, foi conter a sangria dos recursos públicos, que estariam causando a crise fiscal do Estado, vista como resultado de gastos intensificados com políticas sociais. Assim, ainda em 15 de junho de 2016 – na condição de Presidente interino, já que Dilma Rousseff havia sido afastada do cargo em maio do mesmo ano, enquanto eram investigadas as acusações acerca de seu impedimento – Temer apresentou a Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal, congelando os gastos públicos por 20 anos, uma vez que não poderiam ultrapassar os índices inflacionários (Índice de Preços ao Consumidor – IPCA), acumulados no ano anterior. Para fins de cálculos aproximados, o IPCA de 2016 foi de 6,29%, e o de 2017, 2,95% (IBGE, 2018). Na prática, portanto, isso congelou os gastos públicos.

Dessa forma, pela PEC, que foi aprovada e se transformou na Emenda Constitucional nº 55/2016, o governo federal passou “[...] a investir em gastos sociais (educação e saúde) 30% a menos das receitas da União, o que na prática reduzirá a aplicação em educação menos dos 18% previstos na Constituição” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 5). E foi nessa condição histórica que, em 22 de setembro de 2016, foi proposta a Medida Provisória nº 746 (CONGRESSO NACIONAL, 2016), que se transformou, em 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Nunca será demais lembrar, no que tange à Medida Provisória, que o artigo 62 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”, que teria 60 dias para sancioná-las, prorrogáveis uma vez por igual período (BRASIL, 2001). Ora, tratando-se de lei que estabelecia fomento à implantação do ensino médio integral, modificando para

tal artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), não haveria justificativa, a não ser a conjuntura antidemocrática e conservadora que se estabeleceu com o processo de *impeachment*, para apressar e impor a aprovação da reforma por meio de uma MP, aproveitando-se da hegemonia do setor privado à época. Apesar disso, houve um processo de luta contra a reforma, mediante movimentações das entidades sindicais e acadêmicas, dos partidos de esquerda no Congresso Nacional e, principalmente, com o amplo movimento de ocupações escolares.

Na tramitação do projeto, elementos importantes para o setor privado inseridos no Projeto de Lei nº 6.840/2013 foram resgatados na MP nº 746/2016. Enfatizamos o retorno e a ênfase ainda mais significativa do protagonismo juvenil – sinônimo do empreendedorismo que já se defendia anteriormente – por meio da proposição de itinerários formativos que permitiriam a escolha entre distintas formações, entre elas a profissional, sem abrir mão, no entanto, das disciplinas consideradas fundamentais – Matemática, Português e Inglês (língua estrangeira preferencial). Em nome de uma simplificação do currículo, secundarizaram-se outras disciplinas, a exemplo de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, as quais, de disciplinas, se transformaram em estudos e práticas (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Além disso, lembram as autoras que

[...] outros aspectos [...] merecem consideração: os itinerários formativos que, conforme indica a Lei, são definidos pela rede de ensino e pelas escolas, sendo as possibilidades de formação divulgadas pela mídia governamental que, supostamente, deixa limitadas perspectivas de escolha pelos estudantes para sua trajetória profissional; a presença do notório saber nas escolas, atuando no processo de ensino, demonstra tanto o enaltecimento de saberes relacionados à prática, ao espaço extraescolar, como também o incentivo à participação de voluntários não docentes no processo de ensino, fator que nos leva a questionar o papel atribuído à escola pelos inspiradores da nova Lei; [...] e a formação em jornada integral no ensino médio, ação que, para não ser um improviso em condições já bem precárias, requer financiamento, em um contexto de contenção de investimentos públicos face ao que é preconizado pela Emenda Constitucional n.º 095/2016 (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 5).

Percebemos que se abrem possibilidades ainda mais diretamente voltadas aos interesses privados, no texto da nova lei, com o intuito de reforçar a presença desses atores no espaço escolar. Reforçamos que os limites financeiros das escolas na oferta de distintos itinerários formativos (que na propaganda oficial aparece, ao contrário, como “ilimitada”), assim como no oferecimento de ensino em tempo integral, tornam-se um convite à parceria público/privada, que pode inclusive ser reforçada/ legalizada pela instituição do profissional com “notório saber” como formador. Em

outros termos, as parcerias que ajustem ou alarguem os itinerários formativos ao requerido pelos entes privados são elementos relevantes para se demonstrar, na prática, as benesses do empreendedorismo para os entes públicos.

Considerações finais

A disputa entre os interesses públicos e privados no ensino médio perpassaram a segunda década dos anos 2000, em duas conjunturas econômicas e políticas opostas, que alteraram de forma decisiva a correlação de forças: entre 2013 e 2014, nos governos do PT, e entre 2016 e 2017, no governo Temer.

Em 2014, as organizações acadêmicas, estudantis e sindicais (organizadas, sobretudo, no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio) descaracterizaram a proposta inicial do PL nº 6.840/2013, impondo recuos em pontos fundamentais. Assim, se não foi possível avançar com o projeto de ensino médio público, representado pelas DCNEM, ao menos se impediu o avanço da reforma.

Na conjuntura da MP nº 746/2016, em um governo comprometido com o aprofundamento das políticas neoliberais, os interesses empresariais e privados no campo educacional encontraram maior respaldo no poder instituído, resultando em um projeto de ensino médio mais regressivo, quando comparado com as discussões da Ceensi. Ferreti e Silva (2017) demonstram que as poucas alterações realizadas na MP nº 746, até a sua aprovação em Lei, foram propostas por agentes ligados ao setor privado. Ou seja, os trabalhadores e suas instâncias de representação não tiveram forças para alterar o projeto, ao contrário do contexto do PL nº 6.840/2013. Portanto, a correlação de forças estava mais desfavorável para o projeto de educação pública.

A despeito disso, os intelectuais orgânicos individuais e coletivos da classe trabalhadora fizeram oposição à reforma, mediante atuação no Congresso Nacional e pelo inédito movimento de ocupações escolares. Como resposta, o governo atuou de duas formas: por meio da coerção (direcionada principalmente aos estudantes, via repressão legal do Estado) e pelo consenso (mediante peças publicitárias e difusão do discurso reformista nos principais meios de comunicação). Esse equilíbrio entre coerção e convencimento é classificado por Gramsci (2007, p. 95) como exercício normal da hegemonia: “[...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria”.

Sob o ponto de vista da classe dominante, essas estratégias foram exitosas para a hegemonia dos interesses empresariais e privados, pois permitiram a aprovação rápida da reforma do ensino médio, bem como das demais políticas do chamado “ajuste fiscal”, como a reforma trabalhista (LEI nº 13.467/2017) e a proposta de teto nos gastos públicos (EC nº 95/2016).

Desse modo, a correlação de forças entre o projeto privado e público de ensino médio se relaciona com as transformações materiais e políticas exigidas pelo capital,

diante do acirramento de sua crise estrutural. A aprovação da Lei nº 13.415/2017 é resultado desse imperativo, em conjunto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais estratégias de subfinanciamento da educação pública, que fomentam uma formação ideológica pragmática, para um futuro trabalhador flexível, diante de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e incerto, e diferentes formas de transferência de patrimônio e de recursos públicos para a iniciativa privada.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; PUELLO-SOCARRAS, José Francisco. Reflexiones sobre la administración pública y el neoliberalismo en nuestra América, siglo XXI. **Rev. eletrôn. adm.**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 22-39, maio 2019.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. **Empresários e educação**: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2zn73y3>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, v. 11, p. 603-618, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/KKqz3>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 32, de 11 de setembro de 2001**. Altera dispositivos dos arts. 48, 57, 61, 62, 64, 66, 84, 88 e 246 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <https://bityli.com/7NJkn>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://bityli.com/9cMTF>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi) – Relatório**. Brasília: 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2G55eqH>. Acesso em: 7 abr. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 6840/2013**: Histórico de Pareceres, Substitutivos e Votos. Brasília: 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_pareceres_substitutivos_votos?idProposicao=602570. Acesso em: 28 abr. 2021.

CONGRESSO NACIONAL. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Brasília: 2016. Disponível em: <https://bityli.com/EqQst>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, v. 6, p. 71-91, out. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2UCkVxn>. Acesso em: 7 abr. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NMIP5T>. Acesso em: 16 set. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (o risorgimento: notas sobre a história da Itália).

IBGE. Agência IBGE Notícias. **IPCA sobe 0,44% em dezembro e fecha 2017 em 2,95%**. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://bityli.com/34p10>. Acesso em: 15 mar. 2021.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 126, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/dn5745>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/yFLqB>. Acesso: 2 maio 2021.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/W7JPe>. Acesso em: 2 maio 2021.

LOPES, Reginaldo. **Requerimento de Constituição de Comissão Especial de Estudo**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2WstNDR>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: EdUnicamp, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo de onde vem, para onde vai**. São Paulo: Senac, 2001.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. Informe. Brasília: 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TfjAZy>. Acesso em: 24 jan. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate. In: ALMEIDA, Luana Costa *et al.* (org.). **PNE em foco**: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas: Cedes, 2013. p. 1021-1033.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2InUSDT>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SENADO FEDERAL. **LexML**. PL 7082/2014. Brasília: 2014. Disponível em: <https://bityli.com/yztrn>. Acesso em: 28 abr. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WOOD, E. M. **O Império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

7. O DIREITO À EDUCAÇÃO: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar

*Chanauana de Azevedo Canci
Jaqueline Moll*

“As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os ‘favorecidos’ e os ‘desfavorecidos’. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se concretizar, ou ser de fato, a escola para todos. A escola era para a chamada elite.”

(Anísio Teixeira, 1957)

1. Introdução

O debate e a implementação do ensino médio no Brasil ganham contornos dramáticos no atual contexto de desconstrução das políticas educacionais e da reforma imposta por medida provisória. Contemplado como etapa final da educação básica, na LDBEN de 1996, os caminhos para sua efetivação têm sido erráticos, descontinuados e pouco efetivos, se considerarmos o direito de acesso e permanência de cerca de 10 milhões de adolescentes e jovens brasileiros, na faixa etária entre 15 e 17 anos, que deveriam estar matriculados e frequentando o ensino médio, além dos milhões de brasileiros e brasileiras, acima desta idade, que a ele não tiveram acesso.

Informações oriundas das pesquisas INEP/IBGE (2019) apontam que apenas 68% da população em idade escolar de 15 a 17 anos frequenta a escola, sendo que 2,2 milhões de jovens vivem uma situação de “defasagem idade-série” e 1,7 milhão de adolescentes e jovens, desta faixa etária, estão fora do ensino médio, não estão trabalhando e nem estudando. Rejeitamos a expressão “nem-nem”, usada como referência para designar esses jovens, especificamente, pois reforça preconceitos e pouco explica a situação de exclusão estrutural desses jovens cidadãos, considerados de segunda categoria no Brasil.

Além disso, 82% dos jovens que concluem o ensino médio não acessam a universidade e saem sem preparação para o mundo de trabalho; 51,2% ou 69,5 milhões de pessoas com 25 anos ou mais não possuem o ensino médio completo; 11 milhões de pessoas com mais de 18 anos são analfabetas; e, 10,1 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos não completaram alguma etapa da educação básica e, destes, 71,7% são pretos e pardos (INEP/IBGE, 2019).

Os dados são alarmantes e tem raízes profundas nos processos históricos e estruturais de exclusão, que definem a estrutura e a organização da sociedade brasileira. Embora no âmbito formal o direito esteja garantido, considerando-se a determinação do *pleno desenvolvimento da pessoa*, disposto na Constituição Federal, na LDBEN e na Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatória a frequência escolar dos 4 aos 17 anos, abrangendo processos que deveriam iniciar na educação infantil e finalizar-se no ensino médio, o descompasso entre políticas de Estado e de governo e a indecisão congênita em relação à educação do povo, reverberam no não cumprimento do direito à educação básica no Brasil e, especialmente, ao ensino médio.

A exclusão escolar representa a desordem de propósitos, afastando o direito à educação, previsto em Lei, garantindo, com isso, a ordem desigual e injusta que faz da sociedade brasileira um exemplo de iniquidades e indignidades.

Este ensaio, de cunho qualitativo, apresenta elementos de um estudo documental e de dados e indicadores, a fim de refletir acerca da exclusão escolar no Brasil, com enfoque no ensino médio. Busca contribuir na reflexão acerca das causas, motivações e principalmente consequências produzidas a partir deste contexto escolar, que também é social, e que afeta de forma direta os jovens, suas projeções de futuro e toda a sociedade.

2. A exclusão escolar no Brasil e os impactos para a juventude

A estrutura desigual da sociedade brasileira, organizada sob a forma de uma pirâmide, que tem na sua base expressiva maioria da população em condições de pobreza e miséria, tem nos processos de exclusão escolar um de seus elementos-chave.

Narrado como um processo de ordem biológica, psicológica ou cultural, o chamado fracasso escolar, historicamente representou, e ainda representa, importante mecanismo de exclusão e manutenção da estrutura social (PATTO, 1999). Tal pressuposto encontra na realidade seu substrato, pela constatação que se trata de um fenômeno ligado, sobretudo, às classes populares e às populações negras que vivem nas periferias das cidades e nas regiões do grande latifúndio.

Ferraro (1999) referiu-se à *exclusão da e na escola*, explicitando tanto o não acesso desses grupos sociais, quanto às múltiplas reprovações e processos de saída extemporânea da escola. Trata-se, portanto, de um fenômeno histórico-político que revela escolhas e o próprio projeto de uma sociedade que nunca tomou efetivamente a decisão de acolher e incluir a todas e todos, através de processos educativos de qualidade e em tempo alargado, permitindo trajetórias dignas nos processos laborais, sociais, culturais e políticos.

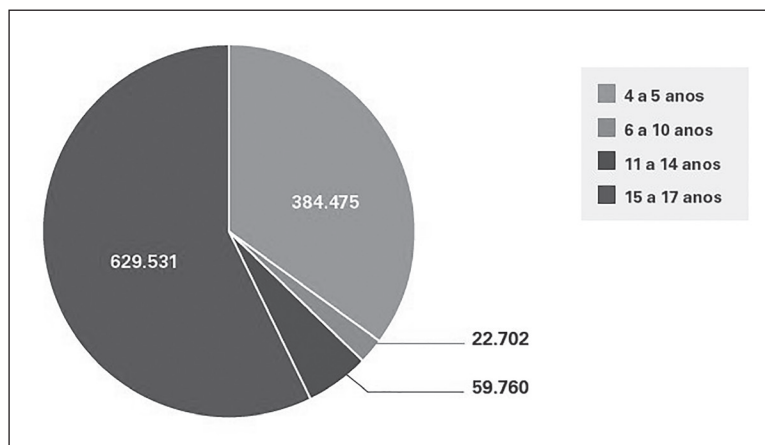
A exclusão derivada dos processos de fracasso escolar retrata a manutenção de escolhas que condenam, diariamente, grande parte da população ao abandono, ao silenciamento e a invisibilidade. A instituição escolar no Brasil foi construída, ao longo do tempo, como espaço de seleção social, tendo como herança a tradição da

dualidade educacional, em que o Brasil “encarnou historicamente [...] a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior” (MOLL, 2017, p. 62-63).

Nesse sentido, no contexto atual, o aligeiramento dos processos formativos para os pobres, o encolhimento dos investimentos (que nunca foram plenos) e a atual reforma que exclui campos de conhecimento na formação da juventude — em nome de tornar a escola mais atrativa — respondem a esse imperativo histórico de manter grande parte da população alijada de uma formação de qualidade, apesar da garantia constitucional, já mencionada, do *pleno desenvolvimento da pessoa* (art. 205/CF).

Dentre as parcelas da população, excluídas do sistema educacional, estão os jovens de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio.

Gráfico 1 – População de 4 a 17 anos fora da escola no Brasil (2019)



Fonte: PNAD/IBGE (2019).

A escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos, estabelecida em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, teve o prazo para seu cumprimento e implementação finalizado em 2016. Passados 5 anos deste prazo, é expressivo o número de crianças e jovens fora da escola, fator que indica a fragilidade no processo de garantia do direito à educação e a dificuldade do caminho para executá-la.

[...] tal exclusão nega o direito dessas(es) crianças e adolescentes ao conhecimento sistematizado, ao desenvolvimento de habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo e à possibilidade de fazer escolhas no presente e no futuro. Esse cenário reafirma a vulnerabilidade da população nessas faixas etárias e expressa a fragilidade das políticas públicas para a garantia de um direito humano fundamental (UNICEF, 2021, p. 9).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2019 a estimativa era de que mais de 1 milhão de crianças e jovens em idade escolar obrigatória estavam fora da escola. Além do expressivo número de crianças de 4 a 5 anos fora da educação infantil, o conjunto de adolescentes-jovens entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio e estão fora da escola é assustador, porque representa vidas precarizadas em trajetórias pífias de formação e em condições, muitas vezes, sub-humanas de moradia e inserção laboral.

Tabela 1 – População de 15 a 17 anos que não completou a educação básica e que está fora da escola por regiões no Brasil (2016-2019)

	2016		2017		2018		2019	
	População de 15 a 17 anos	População de 15 a 17 anos fora da escola	População de 15 a 17 anos	População de 15 a 17 anos fora da escola	População de 15 a 17 anos	População de 15 a 17 anos fora da escola	População de 15 a 17 anos	População de 15 a 17 anos fora da escola
Norte	1.017.705	96.543	1.042.767	105.260	967.151	92.412	1.000.748	91.579
Nordeste	3.001.339	319.846	3.009.341	307.658	2.820.996	273.195	2.753.252	236.906
Sudeste	3.879.026	271.228	3.759.105	258.233	3.559.921	229.094	3.362.662	182.266
Sul	1.340.569	131.046	1.218.195	108.806	1.122.715	84.628	1.144.827	67.901
Centro-Oeste	712.066	58.476	710.960	69.287	697.094	57.450	710.373	50.879
BRASIL	9.950.705	877.139	9.740.368	849.244	9.167.877	736.779	8.971.862	629.531

Fonte: PNAD/IBGE (2019).

As desigualdades em termos de acesso a bens materiais, culturais ou econômicos, refletem-se nas condições de acesso e permanência na escola, que, muitas vezes, constitui-se o meio de convívio e socialização das crianças e jovens fora do âmbito familiar. A manutenção dessas desigualdades representa impactos profundos na vida de cada uma e de cada um, com efeitos também nas comunidades que em vivem e na sociedade em geral.

A não garantia de trajetórias educacionais qualificadas, sacrifica inteligências que poderiam fazer diferença no desenvolvimento do país e condena milhares de jovens a ciclos de repetição de modos de vida indignos para o desenvolvimento humano.

A desigualdade também se expressa em relação aos locais de nascimento, que geram, em algumas situações, dificuldades intransponíveis para o acesso à escola, sobretudo em áreas de difícil acesso e localidades rurais, especialmente quando somadas a áreas consideradas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como é o caso dos territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, por exemplo, ou regiões conflagradas pelo crime.

No âmbito da *exclusão na escola*, os processos de defasagem idade-série apresentam-se como importante fator de desestímulo à permanência, resultando em repetidas reprovações, muitas vezes entremeadas por saídas e retornos extemporâneos.

Em 2019, o Censo Escolar contabilizou 7.450.693 matrículas de jovens de 15 a 17 anos na educação básica, sendo que 1.580.290 estavam matriculados no ensino fundamental, o que corresponde a uma retenção de 21,2% do total das matrículas.

Outro fator determinante na exclusão escolar, também está associado à cor/raça dos jovens:

Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atin-
gidas(os) pela exclusão escolar. Juntos, elas(es) somam mais de 70% entre aque-
las(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também
são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre
negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos. Não é surpreendente
constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a
população branca (UNICEF, 2021, p. 26).

Tais processos ratificam a estrutura social, garantindo que os “de baixo” sequer
aspiem postos de trabalho mais valorizados e melhor remunerados, pois incorpo-
rando os fracassos como problemas pessoais ou do seu grupo social, mantêm-se à
margem, sem disputar lugares no ensino superior ou postos de trabalho de prestígio.

A extensão da perversidade da lógica da reprovação, sobretudo na faixa etária
dos 15 aos 17 anos, só pode ser vislumbrada se recorrermos às histórias familiares
de escolarização desses milhares de meninas e meninos, que vão ficando para trás, e
que mostrarão, inexoravelmente, o estigma da exclusão e/ou do analfabetismo que
marcou seus pais, tios, mães, avós, bisavós. Equivocadamente, sustenta-se o discurso
de que a culpa em relação a esses processos seja dos próprios estudantes, definidos
como desinteressados, desatentos, ignorando-se o complexo conjunto de obstáculos
para acesso, permanência e efetivação de aprendizagens na instituição escolar.

O retrato do fracasso escolar é o próprio retrato da ineficácia educacional. Ine-
ficácia esperada na escola que atende as classes populares. Perdida em uma lógica
avaliativa generalista e desconectada das condições e processos de cada estudante,
a escola segue padrões de homogeneização, seleção e exclusão. Cabe perguntar para
quê e para quem são eficazes e em que medida os processos avaliativos fortalecem
a dimensão reprodutora da escola (FARIA, 2021).

Interpretar o fracasso escolar, expresso nos percentuais e indicadores que resul-
tam dos números do censo escolar anual (evasão) e dos resultados das avaliações de
larga-escala (aprendizagem), desconsiderando-se a análise da sociedade de classes em
que vivemos, contribui ainda mais para a reprodução da desigualdade em patamares
cada vez maiores (e sutis) de exclusão (PATTO, 2000).

Os ciclos do fracasso escolar, constituídos da relação combinada entre reprova-
ção, abandono e distorção idade-série, são também justificados sob a argumentação
de que méritos e aptidões devem ser identificados e valorizados, descartando-se ou
deixando para trás quem não os possui. Assim, consolidam-se práticas e concepções
escolares que confrontam a ideia de direito à educação, naturalizando e esperando
que certos estudantes, de determinados grupos sociais, não tenham condições de
percorrer e concluir com sucesso as trajetórias escolares.

Ensina Cury (2008), que a educação enquanto direito deve se mover no sentido
de interferir nas desigualdades e hierarquias sociais:

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por
ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das

desigualdades sociais e, com maior razão, no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, como fator de redução das primeiras e eliminação das segundas, sem o que o exercício da cidadania ficaria prejudicado a priori (CURY, 2008, p. 302).

O direito à educação deveria operar positivamente, articulado a outros direitos, facultando trajetórias escolares bem sucedidas e contribuindo para a construção de sonhos e aspirações e para vivências de uma cultura democrática. O fracasso escolar, nesse processo, se constitui como uma severa ameaça ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, influenciando diretamente na construção do futuro de crianças e jovens e, portanto, na construção de toda a sociedade.

De acordo com o Censo Escolar, dos mais de 47,9 milhões de estudantes matriculados em 2019 nas redes públicas municipais e estaduais de educação básica no Brasil, em turmas regulares e seriadas do ensino fundamental e médio, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados, mais de 620 mil abandonaram (foram excluídos da) a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série (INEP, 2019).

As maiores taxas de reprovação concentram-se nos anos finais do ensino fundamental, com 42,6% do total de reprovados, fazendo com que os jovens não cheguem aos 15 anos no ensino médio. Esse fator reforça o grande desafio que é a conclusão do ensino fundamental na idade correspondente ao número de anos escolar para conclusão da educação básica, escolaridade obrigatória no Brasil.

O quadro das reprovações por região do país aponta que as taxas totais são maiores na região Norte, e nas regiões Norte e Nordeste estão os maiores índices de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas regiões Nordeste e Sul as maiores taxas localizam-se nos anos finais do ensino fundamental, e a maior incidência de reprovações no ensino médio está na região sul, que lidera, com 13,1%, seguida pelo Centro-Oeste, com 11% (INEP, 2019).

Tabela 2 – Reprovações no ensino fundamental e médio em escolas públicas municipais e estaduais por regiões no Brasil (2019)

REGIÕES	Total de reprovações	Taxa de reprovação (%)	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Taxa de reprovação (%)	Ensino Fundamental (anos finais)	Taxa de reprovação (%)	Ensino Médio	Taxa de reprovação (%)
Brasil	2.115.872	7,6	609.346	5,1	901.445	9,2	605.081	10
Norte	309.020	9,1	127.290	8,3	113.469	9,7	68.261	10
Nordeste	700.818	8,7	219.461	6,5	324.369	11,2	156.988	8,9
Sudeste	621.797	6	138.084	3,1	260.792	7,2	222.921	9,4
Sul	341.944	8,9	82.643	5	153.020	11,1	106.281	13,1
Centro-Oeste	142.293	6,6	41.868	4,5	49.795	6,5	50.630	11

Fonte: CENSO ESCOLAR/INEP (2019).

A distorção idade-série é resultado das reprovações e abandono escolar, em um ciclo que se retroalimenta. São considerados nessa situação, estudantes que estão

pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação à série-ano em que estejam matriculados. Em 2019, eram 6 milhões de estudantes nessa condição.

Seguindo critérios de cor/raça nas taxas de reprovação, no ensino fundamental e médio de escolas públicas municipais e estaduais, em 2019, o maior percentual de reprovações foi de estudantes indígenas (com 10,9%), seguido de pretos (10,8%) e pardos (8,2%).

Não é objeto deste estudo, mas impossível não considerar e deixar de mencionar que diante de toda a realidade fática experimentada e dos números, índices e taxas que demonstram os percursos desiguais da escolarização no Brasil, ainda tenhamos que argumentar e defender a garantia proporcionada pela política afirmativa de cotas aplicada ao ensino superior.

Quanto ao abandono escolar, que resulta de fatores internos e externos escolares, no ano de 2019 mais de 600 mil estudantes deixaram as escolas, sendo a maioria do ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Crianças e jovens com experiências de reprovação estão mais sujeitas ao abandono escolar, o que, efetivamente, não significa que o estudante tome a decisão consciente de deixar a escola. Com a autoestima e autoconfiança abaladas, diante de reiteradas dificuldades para estar na escola e, efetivamente aprender, muitas vezes ignorados e silenciados, são levados à desistência. A condição de pobreza ou miséria coloca uma moldura dramática a esses processos.

Mais uma vez, é papel da escola dirimir as inseguranças e estimular os estudantes para que permaneçam na escola:

A escola precisa acolher, ensinar e contribuir para que as(os) estudantes possam atribuir sentidos às aprendizagens, sendo parte da construção de seus projetos de vida no presente, durante a escolarização, e também na imaginação e no desejo dos planos de futuro. É importante assumir que o abandono escolar ultrapassa as escolhas individuais, sobre as quais não se pode incidir. A reprovação e o abandono são desafios de toda a sociedade, o que inclui a escola, seus profissionais, gestores da educação, estudantes e suas famílias (UNICEF, 2021b, p. 23).

Além disso, destacamos como o impacto da renda familiar soma-se ao fator cor/raça, sendo impossível e indissolúvel a abordagem apartada desses dois aspectos, considerando que entre as “crianças e adolescentes fora da escola, em todo o país, a maioria pretas(os), pardas(os) e indígenas, são, também, a maioria das(os) que vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até 1/2 salário mínimo (61,9%)” (UNICEF, 2021, p. 29).

Sobre o cenário brasileiro de exclusão escolar, a UNICEF enfatiza a relação entre educação, exclusão escolar e pobreza:

Há alta relação entre pobreza e exclusão da escola. Apenas 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019 vivem em famílias com mais de um salário mínimo *per capita*; 90,1% vivem em famílias com renda familiar *per capita* menor que um salário mínimo. Desses, 32,3% em famílias com até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo de renda familiar *per capita*, 29,6% entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ e 28,2% de $\frac{1}{2}$ até um salário mínimo *per capita*. Chama a atenção o fato de que entre essas crianças e adolescentes, apenas 0,6% apresenta renda *per capita* de mais de três salários mínimos. [...] A situação não é mais confortável nas famílias de adolescentes de 15 a 17 anos. A maioria, 395.934 (62,9%) delas, acessa até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita*, enquanto 2.172 (0,3%) das famílias acessam até três salários mínimos (UNICEF, 2021, p. 30-31).

A diferença do acesso à escola entre a parcela da população considerada 20% mais pobre e a parcela de 20% mais rica, demonstra o corte de classe que caracteriza e atravessa a exclusão escolar. No universo de mais de 1 milhão (1.096.468) de crianças e jovens fora da escola, mais de meio milhão (524.091) está entre os 20% mais pobres, o que equivale à 48% do total.

Sob tais pressupostos, constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social “não vocacionado” para os saberes acadêmicos. Nessa perspectiva, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade de significativas parcelas da população podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia (MOLL, 2017, p. 65).

Nosso sistema educacional tardio, desigual e seletivo, tem criado justificativas no intuito de explicar o motivo de sucessivas reprovações e abandonos que marcam a trajetória de tantas crianças e jovens deixados pelo caminho. O universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é povoado por histórias de descontinuidades e fracassos, tristemente autocompreendidos como falta de aptidão para a vida escolar.

A ideia de fracasso de muitos, contraposta ao sucesso de uma minoria — que historicamente conseguiu concluir a educação básica, que chega ao ensino superior e ocupa posições valorizadas no mundo do trabalho —, por muito tempo compreendida tão somente como decorrente de características biológicas e psicológicas, contribuiu para que se reproduzisse e consolidasse, ao longo do tempo, a “patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar” (MOLL, 2001).

Diante desse complexo universo multicausal, os motivos para estar fora da escola são muitos. Por meio da análise das alegações dos jovens sobre sua não frequência escolar, é possível estabelecer um nível de compreensão e aproximação dos contextos em que vivem e das razões para serem/estarem excluídos.

É um tema a ser investigado. É esperado que as pessoas identifiquem a importância da escola, seja por seu potencial de melhorar a vida das pessoas a partir da ampliação das informações e das reflexões que permitem fazer boas escolhas, seja por seu potencial de possibilitar o acesso a melhores empregos. No entanto, verifica-se ano a ano um número muito grande daquelas (es) que estão fora da escola (UNICEF, 2021, p. 37).

Diferentemente das crianças menores, em que as justificativas declaradas têm relação com a opção dos pais ou responsáveis – o que evidencia um debate histórico no campo da educação infantil, sobre se tratar de um direito da criança ou dos pais, ou até mesmo quanto à concepção do papel da escola nesta etapa do desenvolvimento humano – quanto aos jovens, que representam a maioria entre todas as faixas etárias fora da escola, as motivações estão relacionadas com maior frequência ao desinteresse em estudar, a estar trabalhando ou à procura de trabalho.

Seguramente, o desinteresse relaciona-se, no âmbito dos aspectos intraescolares, diretamente às práticas escolares, desprovidas da perspectiva de diálogo com os universos e potências juvenis.

No contexto cotidiano das escolas e salas de aula, são inúmeras as possibilidades de construção de sentidos para estar na escola, e estas associam-se amplamente com a disposição para encantar os jovens com o universo de saberes históricos, científicos, artísticos.

Ao mesmo tempo, as situações de humilhação e os preconceitos relacionados a questões raciais, étnicas, de gênero, entre outros, ou a aspectos relacionados a características físicas, ainda povoam, infelizmente, as dobras da vida escolar, muitas vezes velados e encobertos por visões herméticas de mundo e incapazes de perceber o sofrimento humano.

É fundamental considerar que “os números da exclusão escolar sugerem que as discriminações e as violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são maioria, podem contribuir para que essas crianças e adolescentes entendam que o melhor é sair e seguir” (UNICEF, 2021, p. 37).

Em relação à necessidade de trabalhar e garantir seu sustento ou, até mesmo de sua família, Dayrell e Jesus (2016, p. 413) evidenciam que para muitos jovens

[...] a relação escola-trabalho não é simples, pois geralmente se configura em projetos que se superpõem ou que sofrem ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. É elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões.

Embora muitos fatores estejam associados a questões internas, sobretudo em relação à declaração do “não interesse em estudar”, é importante destacar que as motivações dos jovens entre 15 e 17 anos para não frequentar a escola, também são

resultantes de elementos e situações externas, o que torna a análise bastante complexa e exige dos gestores públicos capacidade de ação intersetorial e foco na juventude.

Tabela 3 – Motivos para não frequentar a escola por jovens de 15 a 17 anos fora da escola no Brasil (2019)

Principal motivo de não frequentar escola (15 a 17 anos)	N	%
Trabalhava ou estava procurando trabalho	91.831	14,6
Não tem escola ou faculdade na localidade ou ficam distantes	18.593	3,0
Falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado	21.152	3,4
Falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar etc.	7.766	1,2
Por gravidez	71.504	11,4
Por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência	44.266	7,0
Tinha que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso ou pessoa com necessidades especiais	25.076	4,0
Estudando para concurso ou por conta própria para vestibular/Enem	7.995	1,3
Por já ter concluído o nível de estudo que desejava	9.876	1,6
Por ter problema de saúde permanente	38.963	6,2
Não tem interesse em estudar	240.545	38,2
Outro motivo (especifique)	51.965	8,3
TOTAL	629.531	100,0

Fonte: PNAD/IBGE (2019).

Os fatores são variados, contudo, circunscrevem-se prioritariamente ao universo das classes populares, cujos filhos e filhas conhecem, desde cedo, as dificuldades inerentes a condição material desprovida do básico para uma vida com qualidade e a precariedade das instituições escolares que as acolhem.

Ao passo que mais de 38% dos jovens declaram não ter interesse em estudar, liderando as motivações, temos o trabalho como segunda justificativa mais recorrente para estar fora da escola, com mais de 14%. Quando analisamos as respostas adicionando o diferencial por sexo, é possível verificar as distinções entre respostas de meninas e meninos.

Quanto ao “não interesse em estudar”, o número de meninos representa 46,3%, em relação a 28,1% entre meninas. Quanto ao trabalho ou busca por trabalho, o número de meninos é superior ao de meninas, com 20,5% e 7,2%, respectivamente. Também por este mesmo motivo, são os meninos que alegam mais a falta de vagas em turno letivo inverso ao do trabalho. As meninas, contudo, alegam mais o fato de não ter escolas em locais próximos de suas moradias, o que pode ser justificado pela violência nas cidades.

O fator gravidez é um motivo para não frequentar a escola para mais de 11% das estudantes. Os afazeres domésticos como razão para não frequentar a escola também afetam em maior número meninas do que meninos, com 14,7% e 0,9%, respectivamente, o que demonstra, de forma cabal, que os serviços domésticos ainda são, comumente, uma incumbência das mulheres, comprovando as profundas desigualdades de gênero existentes na sociedade brasileira.

A relação entre o acesso à escolarização e as demandas do sistema produtivo, mesmo que indireta — como no caso de cuidar dos irmãos para que os pais possam trabalhar — também interfere significativamente para o não cumprimento da determinação constitucional do *pleno desenvolvimento da pessoa*, que articulada a outros aspectos, objetiva a inserção digna de todos e de cada uma e cada um na estrutura social.

Quando reunimos as condições desqualificadas do sistema escolar, em seus aspectos objetivos e subjetivos, com as profundas desigualdades sociais, o resultado não pode ser outro que não a imposição de profundas disparidades nos percursos escolares dos jovens, como já apontava Anísio Teixeira há décadas:

Como resultado, temos a escola com o máximo de quatro horas diárias, a funcionar em turnos (dois e até três), tanto no nível primário quanto no secundário e até no superior. O professor acumulando, ou várias funções, ou várias escolas. E o aluno dividindo o seu tempo em estudo e abandono, na escola primária, estudo e emprego, nas demais escolas, embora servindo mal a ambos (TEIXEIRA, 1999, p. 12).

O ideal de que a escola é um caminho de possibilidades e oportunidades acaba sendo substituído pelos impasses e obstáculos que representam profunda fratura no tecido social que colabora, de forma decisiva, para a inserção precária no mundo do trabalho e no próprio mundo da vida.

A consciência de que o ensino médio brasileiro bebe na tradição livresca, intelectualista e elitista da educação brasileira e que sua função, mais do que explícita, é a de selecionar os jovens que avançarão para carreiras superiores e os muitos que ficarão de fora, aponta para a necessidade de repensar o ensino médio (MOLL, 2017, p. 71).

Especificamente no trabalho pedagógico do ensino médio, a predominância de um currículo livresco e alijado de vida, faz com que o sistema escolar atue nesta etapa de modo a produzir uma lacuna em termos de formação humana, para a maioria dos jovens que conseguem acessá-lo, afetando diretamente o tempo humano da juventude:

O nosso sistema escolar tão etapista, hierarquizado, reforçou a visão etapista, hierarquizada dos tempos humanos, geracionais. A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para

o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (ARROYO, 2014, p. 70-71).

Na mesma perspectiva, coloca-se a reflexão proposta por Moll (2017), evidenciando que

[...] seguir abordando a aprendizagem de determinados conteúdos escolares como o resultado esperado de todo trabalho do sistema escolar, independentizando-o dos processos mais amplos de desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, cidadão, estético, entre outros aspectos, é um modo de manter uma névoa densa em relação aos problemas estruturais da educação brasileira (MOLL, 2017, p. 73).

As consequências são sérias e estão atreladas ao fato de que o currículo não conta com referências que venham dos estudantes e de seus tempos humanos de formação. O currículo é engessado e por seguir uma estrutura baseada em etapas rígidas de organização das disciplinas, responde a uma lógica que prioriza conteúdos e avaliação, em detrimento dos sujeitos estudantes e de suas realidades.

Contudo, a recente e imposta reforma do ensino médio, longe de equacionar minimamente essas questões, tende a aprofundar as deficiências e o caráter dual que caracteriza a estrutura desigual de nosso sistema educacional, sem tocar nos temas fundamentais que permitiriam avançar na garantia do direito.

O direito ao ensino médio e o ensino médio como direito: algumas reflexões

Ao considerar que é do direito que nascem as prerrogativas próprias dos indivíduos, a educação constitui um direito fundamental, outorgando às pessoas algo que lhes pertence (CURY, 2008).

Nesse contexto, é a educação básica um dos alicerces para a construção de um país comprometido legalmente com a perspectiva de uma democracia social (CURY; AMARAL, 2014).

A Constituição Federal de 1988, chamada também de Constituição Cidadã, assim ficou conhecida pelo objetivo explícito e fundamental quanto à construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Em seu preâmbulo, explicita que está destinada a

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia

social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1998, p. 1).

Dentre os preceitos fundamentais elencados neste importante marco legal, também destacamos o art. 3º, que aponta a garantia do desenvolvimento nacional a partir da erradicação da pobreza e marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais, além da promoção do bem de todos, indistintamente, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e/ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A etapa do ensino médio é um constante e expressivo desafio enquanto política pública educacional no país. Quanto maior o nível de escolaridade e idade dos jovens, mais se agrava a situação da exclusão escolar, seja em razão da própria organização do processo escolar, seja pela iniciação precoce e precária no mercado de trabalho, ou pelo conjunto das condições de vida da juventude.

Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (CURY, 2008, p. 297).

O que se espera dessa escola comum é uma estrutura voltada para a socialização de conhecimentos necessários para a vida, e que a partir dela, sejam criados novos hábitos e padrões, pelos quais poderia ser instituída, de forma organizada e sistemática, uma vontade geral democrática, até então inexistente no país (TEIXEIRA, 1996).

Dito isso, é manifesto que “o avanço na escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola” (MOLL, 2017, p. 66). Assim, as políticas públicas educacionais mantiveram um percurso vagaroso para a consolidação da obrigatoriedade educacional dos 4 aos 17 anos.

As determinações legais da Constituição Federal de 1988 e, depois, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para regulamentar e implementar a universalização da educação básica, ainda são um esforço ora retomado, ora interrompido pelas descontinuidades político-administrativas. A estrutura desigual da sociedade reverbera profundamente no sistema educacional que a mantém, em ciclos viciosos que necessitam ser rompidos e interrompidos.

A importante disposição da LDBEN atual, que determinou o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, ampliou-se com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, apontando para a obrigatoriedade do próprio ensino médio, considerando-se trajetórias escolares progressivas e continuadas.

Nesse sentido, a reforma do ensino médio, que se deu pela Lei nº 13.415/2017, “alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69), quando há elementos suficientes para compreender a amplitude do desafio que se coloca em relação ao acolhimento educativo dos jovens. Desafio este, que exige investimentos robustos para garantir que tenham como referência o ensino médio dos Institutos Federais, das redes estaduais que implementaram o ensino médio integrado e o ensino médio inovador, e nas experiências do ensino médio por alternância em escolas do campo.

É preciso considerar que “o recorte específico dos saberes a serem ensinados não é elemento garantidor da qualidade desejada, mas a consequência de projetos educacionais densos, contínuos e qualificados” (MOLL, 2017, p. 69) implementados pelos coletivos profissionais das escolas na perspectiva da progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira garantida pela LDBEN.

Essa ilusão demonstra como os problemas reais são camuflados e nunca efetivamente enfrentados, pois há uma necessidade de mudanças estruturais na educação básica e especificamente no ensino médio. Contudo, seja através do acompanhamento das trajetórias dos estudantes, garantindo os esforços intersetoriais necessários para a permanência na escola, seja pela ampliação e qualificação das estruturas físicas, pelas mudanças na formação de professoras e professores, pela autonomia das escolas, importa repensar o acolhimento das crianças e jovens como sujeitos a serem ouvidos e considerados pela instituição escolar.

Não será a mera supressão de determinados componentes curriculares que se encarregará dessas mudanças. Pelo contrário, os processos que estamos assistindo remetem a uma maior precarização das trajetórias de formação em razão da retirada de campos do saber e da cultura formadores para a vida e para o mundo do trabalho.

Marcado por inúmeros reformismos, mais anunciados do que efetivamente realizados, e em geral, verticais em relação às escolas, o ensino médio vem apresentando, ao longo dos anos, mudanças curriculares que não foram capazes de solucionar ou sequer amenizar os problemas e necessidades próprios das relações entre escola e juventudes. Além de ser uma educação

caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica, [...] desafios relativos à universalização da educação com acesso, igualdade e qualidade social, e os referentes à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do ensino médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 102).

O necessário debate, em âmbito nacional, sobre o sentido do ensino médio para a vida dos jovens e para a sociedade brasileira como um todo, muitas vezes foi/é reduzido à discussões quanto à dicotomia entre uma formação mais geral e uma formação profissional, mais técnica, voltada ao mercado de trabalho, quando a pauta desse debate deveria ser a formação humana e integral do jovem, apontada pela Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, tendo como perspectiva a formação intelectual, social, política, artística, cultural e profissional.

A ênfase na formação humana integral não exclui a perspectiva da formação para o mundo do trabalho, presente nas experiências do ensino médio escolar. Tais processos exigem a ampliação da jornada escolar diária e a garantia de que os jovens possam estar na escola ou em processos formativos articulados ao currículo e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A banalização do chamado tempo integral fratura uma perspectiva educativa que não pode ser reduzida a métricas e a um *minimum minimorum*¹ para os jovens.

Nos cabe identificar e analisar as constatações dos jovens, motivações e justificativas que embasam suas vidas fora da rotina escolar, pois

[...] ao expressarem o desinteresse e ao trazerem para o debate as possíveis formas de organização do ensino médio, podem estar nos dizendo de uma demanda maior, que se expressa na dificuldade em articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 417).

Em outras palavras, os jovens estão dizendo “nada sobre nós sem nós”, expressão cunhada no contexto do movimento de ocupações das escolas pelos estudantes do ensino médio de 2017.

De que forma e através de que processos as mudanças no ensino médio podem ser pensadas e implementadas? A partir de que experiências históricas? Que desenhos curriculares podemos construir a partir do diálogo entre as esferas administrativas, gestão educacional, professores, comunidades e, sobretudo, estudantes? Estas são algumas questões que podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica (MOLL, 2017).

Portanto, diante do impacto que representa o contexto social na vida dos jovens e de suas famílias, tratar a exclusão escolar como se fosse uma escolha redutível ao abandono individual é um imenso equívoco. Explicitar e enfrentar um sistema organizado para excluir e manter a ordem social desigual é parte da tarefa que poderá garantir o direito ao ensino médio para a juventude brasileira.

1 Expressão latina que designa o “mínimo dos mínimos” ou o “menor dos menores”.

Considerações finais

“Se o grande poder criador da humanidade, o poder que nos dá o sentido e a interpretação da própria vida, não é cultivado e nem estimulado, não virá a secar-se a sua fonte inspiradora e com ela desaparecer a qualidade humana da civilização?”

(Anísio Teixeira, 1957)

A compreensão do sentido histórico e político da exclusão escolar e, em contraponto, a incorporação da perspectiva do direito à educação como condição para a humanização da sociedade em que vivemos torna-se, cada vez mais, um imperativo para os avanços necessários para consolidarmos uma sociedade alicerçada no estado democrático e de direito.

Trata-se de recuperar o sentido das políticas educacionais educacionais sob a ótica de sua contribuição para construir a igualdade de condições de acesso e permanência prevista na Constituição Federal. Isso implica determinação política, processos administrativos continuados, investimentos de recursos orçamentários (aliás, previstos no atual e esquecido Plano Nacional de Educação), formação permanente dos profissionais da educação e consideração dos estudantes jovens a partir de sua historicidade, visões de mundo, anseios, desejos, aspirações, projeções futuras, que lhe são tão próprios e que acabam sendo atropelados por projetos de escolarização retóricos e vazios de sentido para a vida pessoal e social.

A exemplo do que foi realizado por tantos anos com a etapa do ensino fundamental, a priorização do acesso e permanência no ensino médio, como esforço conjunto, sobretudo da União e estados da federação, poderá retomar a perspectiva trazida no âmbito legal pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e nos âmbitos curricular e pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, que dispunham da concepção tanto da integralidade da formação humana, quanto dos avanços em termos de compreensão desta etapa educativa.

Para o enfrentamento da exclusão escolar, vivida através da reprovação, distorção idade-série e abandono, é preciso tomada de consciência de que se trata de um desafio histórico da educação brasileira quanto ao reconhecimento de que é uma obrigação do Estado, através da ação conjunta das diferentes esferas (federal, estadual e municipal), a elaboração e execução de políticas, programas, projetos e ações que enfrentem as desigualdades sociais e educacionais.

Trata-se de avançar na consciência acerca do direito de todas e todos ao ensino médio e comprometer-se com a presença e permanência das camadas populares nos processos de escolarização.

A formação proposta pelo ensino médio, como tempo de viver da juventude, deve ser parte de um processo de construção identitária, marcado por um período

de transição e amadurecimento, um tempo rico de possibilidades e experiências de aprendizagens, um tempo de tomadas de decisões que impactarão por toda a vida.

Nos cabe, como adultos e professoras/professores, colaborar para a construção de caminhos que garantam a permanência – “nenhum a menos” – e abram possibilidades, ampliem leituras e visões de mundo e agreguem modos de viver entretecidos a partir da capacidade dialógica e de uma cultura de paz.

Ao poder público, cabe garantir as condições para que ninguém tenha que abdicar dos processos formativos em função do contexto social em que nasceu.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez Tarcisio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-73.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores educacionais 2019**.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; AMARAL, Cláudia Tavares do. O direito à Educação Básica: análise inicial dos julgamentos do Tribunal de Justiça de Minas Gerais. *In*: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação da ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. 2014. p. 1-12.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. Uma leitura do fracasso escolar criticamente orientada. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 5. ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM [Ensino Médio]. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasil: Unicef, 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasil: Unicef, 2021b.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II

ENSINO MÉDIO, TEMPO AMPLIADO E ESCOLARIZAÇÃO DAS JUVENTUDES

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

8. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais

Andréa Giordanna Araujo da Silva
Matheus Ivan da Silva Chagas

Introdução

A pesquisa documental aborda as concepções pedagógicas que dão subsídio à elaboração e à organização do currículo de ensino médio de tempo integral no Brasil (2004-2016). No período de 2019-2020, realizamos o levantamento de produções acadêmicas (teses e dissertações), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e de documentos institucionais, que tinham como objeto de estudo e temática central de pesquisa o ensino médio de tempo integral, respectivamente. No processo de investigação, tomamos a diversidade de textos identificados nos *sites* das secretarias de educação dos estados federados como documentos relevantes para a estruturação e compreensão do objeto de estudo: documentos jurídicos e pedagógicos, manuais de gestão e pedagógicos e discursos de secretários de educação dos estados foram considerados. Também foram coletados como fontes de pesquisa: documentos norteadores dos programas direcionados às escolas, *folders* com informações dos programas, relatórios de resultados de instituições ligadas ao setor privado, fragmentos de apresentações institucionais em Power Point e *folders* das secretarias de educação, matérias de jornais com depoimentos dos alunos e professores das escolas dos programas de ensino médio de tempo integral. A partir desse conjunto documental, foram produzidas as categorias de análise do estudo: participação da comunidade, concepção de protagonismo juvenil, educação integral e princípios pedagógicos.

A busca de documentos diversificados e a produção de diferentes procedimentos e operações técnicas de pesquisa para o levantamento de dados foram necessárias porque, em alguns casos, os textos orientadores e informativos dos programas estaduais não estavam disponíveis ao usuário do serviço público nos *sites* institucionais ou as condições

de consulta exigiam do internauta habilidades específicas, por vezes do âmbito da pesquisa científica quanto ao uso das mídias digitais, para encontrar as informações¹.

A falta de publicização de dados e informações sistemáticas e objetivas sobre os programas e a não participação social são aspectos fundamentais do processo de criação, implantação e funcionamento do Programa de Ensino Médio de Tempo Integral (PEMTI). Em muitos estados, os programas foram idealizados em regime de parceria público-privada e, nesses cenários, coube à instituição ligada ao setor privado definir a maioria das diretrizes de operacionalização do PEMTI. Esses foram os casos de Pernambuco, com a intervenção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), em 2004, e do Rio de Janeiro, em 2013, com a ingerência do Instituto Ayrton Senna (SILVA, 2016; CHAVES, 2019).

A Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro foi desenhada em uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e a P&G, a partir da proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, do Instituto Ayrton Senna. O trabalho teve início em 2013 e, atualmente, está presente em 35 escolas da rede, levando uma proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e fora da escola (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021²).

Observamos, a partir da interpretação dos materiais coletados, especialmente por meio da revisão de literatura sobre o tema do estudo (SILVA, 2016; CHAVES, 2019; MARQUES, 2017), que o protagonismo juvenil é apresentado como princípio estrutural de grande parte dos programas em âmbito nacional. Porém, na pesquisa realizada no cenário pernambucano, Silva (2016) apontou a exclusão da comunidade como ação estrutural do processo de implantação da jornada ampliada do ensino médio. Ainda, ao analisar o PEMTI do estado de São Paulo, Marques (2017) ressaltou que embora o protagonismo juvenil corresponda a um dos eixos estruturais do modelo pedagógico da proposta de tempo escolar ampliado, apenas os gestores e professores têm a possibilidade de participar da elaboração do plano pedagógico da escola:

- 1 Foram consultados, em caráter complementar, *blogs* de unidades escolares, *sites* de sindicatos de professores, *sites* das instituições do setor privado que estabeleceram parcerias, como os governos estaduais: Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o próprio buscador do Google, uma vez que as informações sobre os programas estavam fragmentadas ou "escondidas" em acessos não muito visíveis nos *sites* da secretarias, o que tornou necessário que fosse utilizado o buscador com palavras-chave para localizar leis, decretos, anais de eventos e outros documentos que contivessem informações. Também foi utilizado o repositório de Teses e Dissertações da Capes para revisão bibliográfica, utilizando como palavras-chave "Educação Integral" e "Ensino Médio em Tempo Integral".
- 2 INSTITUTO AYRTON SENNA. Proposta de educação integral para o ensino médio Rio de Janeiro. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

Em todo processo de organização do PEI menciona-se o protagonismo do estudante, mas, por meio do organograma exposto, entende-se que lhe cabe apenas aprender o que é proposto. Nesse esquema, o aluno não figura como protagonista na execução, realização e coordenação das ações na escola, tampouco são mencionados os líderes de turma e os clubes juvenis propostos como espaços destinados à prática do protagonismo juvenil. Parece haver, nesse ponto, uma dissonância entre o discurso e a prática escolar permeada pelas diretrizes do PEI (MARQUES, 2017, p. 49).

De modo geral, as diretrizes e orientações oficiais, de âmbito federal, buscam estabelecer um tipo de identidade e dar sustentação política e organizacional aos níveis e às modalidades de ensino. Porém, no caso do ensino médio de tempo integral, a configuração política e pedagógica legitimada pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (2016), pela Lei nº 13.415/2017, pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) e pela implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) é resultante de um conjunto de programas e projetos pedagógicos e administrativos implementados pelos governos estaduais (2004-2016³), visando a ampliação da jornada escolar e a diversificação das práticas curriculares.

Em âmbito federal, a primeira iniciativa de indução da jornada do ensino médio ocorreu com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Instituído pela Portaria nº 971/2009, o programa visava

[...] Apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual (BRASIL, 2009).

O ProEMI tinha como objetivo possibilitar a ampliação da jornada escolar e especialmente diversificar as práticas do currículo do ensino médio. O discurso do programa observava as escolas como centros criativos e capazes de promover a formação integral e o fortalecimento do protagonismo juvenil a partir de uma perspectiva humanística e científica da educação.

Noutro caminho, a Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), legitimada pela Lei nº 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma mudança na estrutura do ensino médio, reorganizando sua matriz curricular de acordo com a BNCC, publicada dois anos depois. Podemos destacar como principais mudanças: a) a alteração da carga horária, que passou de 800 horas para 1.000 horas anuais, até 2022; b) a oferta de itinerário formativos, de acordo com as áreas de conhecimento; e c) a formação técnica e profissional.

3 Referência aos programas de EMTI implantados antes da criação do Programa de Fomento às Escolas de EMTI (2016) e da publicação da Lei nº 13.415/2017.

Ao contrário do ProEMI, que era uma política de governo, o Novo Ensino Médio está instituído na LDB. Embora a perspectiva de formação integral e o protagonismo juvenil estejam presentes nas duas intervenções federais sob a configuração do ensino médio, eles não têm o mesmo viés político-ideológico. O ProEMI tinha a socialização mais ampla da cultura, da ciência e da tecnologia, e também a compreensão do mundo do trabalho, como interesse central. Noutro caminho, o Novo Ensino Médio tem o desenvolvimento de habilidades laborais como formação-fim.

A perspectiva de estabelecimento de uma identidade e função social emancipatória para o ensino médio, semelhantes ao discurso oficial do ProEMI, tem sido objeto de reflexão de diferentes estudos (KUENZER, 2011; RIBAS, 1993). O que nos interessa, nesta investigação, é observar quais estruturas pedagógicas estão dando sustentação à constituição do ensino médio de tempo integral no Brasil, implantado a partir dos programas estaduais (2004-2016).

Por conseguinte, a partir dos documentos coletados, foram identificados os principais programas de EMTI implantados nas cinco regiões do Brasil.

Quadro 1 – Programas Estaduais de EMTI⁴

PROGRAMAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL			
R ⁵	ESTADO	ANO	NOME DO PROGRAMA OU ESCOLA
NORTE	ACRE (AC)	2017	ESCOLAS JOVENS
	AMAPÁ (AP)	2017 - ATUAL	ESCOLAS DO NOVO SABER
	AMAZONAS (AM)	2002	ESCOLA ESTADUAL PETRÔNIO PORTELA E ESCOLA ESTADUAL MARCANTONIO VILANÇA
	AMAZONAS (AM)	2005	INÍCIO DO PROCESSO DE AMPLIAÇÃO E PROJEÇÃO ARQUITETÔNICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
	AMAZONAS (AM)	2008	APROVAÇÃO DO PROJETO PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CETI) COM A RESOLUÇÃO Nº 112/2008 ⁶
	AMAZONAS (AM)	2015 - ATUAL	CENTROS DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL (CETI)
	PARÁ (PA)	2012 - ATUAL	PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ⁷
	RONDÔNIA (RO)	2017 - ATUAL	PROGRAMA ESCOLA NOVO TEMPO – ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

4 Quadro desenvolvido pelos autores a partir dos dados obtidos no mapeamento realizado durante o ciclo de agosto de 2019 a agosto de 2020.

5 Região.

6 OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de. **O Projeto de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 1 recurso *on-line*. 394 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019.

7 PARÁ. Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Pará, 2012.

continuação

NORTE	RORAIMA (RR)	2017 - ATUAL	PROGRAMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ⁸
	TOCANTINS (TO)	2017 - ATUAL	PROGRAMA ESCOLA JOVEM EM AÇÃO
NORDESTE	PIAUÍ (PI)	2009 - ATUAL	CENTROS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL
	MARANHÃO (MA)	2008	CENTROS DE ENSINO EXPERIMENTAIS DE ENSINO MÉDIO ⁹
	MARANHÃO (MA)	2016	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PROEIN) ¹⁰
	MARANHÃO (MA)	2019	INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL ESCOLA DIGNA ¹¹
	PERNAMBUCO (PE)	2004	CENTRO DE ENSINO EXPERIMENTAL (PROCENTROS)
	PERNAMBUCO (PE)	2008	ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO
	SERGIPE (SE)	2003	TRANSFORMAÇÃO DO COLÉGIO ATHENEU SERGIPENSE NO PRIMEIRO CENTRO DE EXCELÊNCIA DO ENSINO MÉDIO ¹²
	SERGIPE (SE)	2005	INSTITUIÇÃO DOS CENTROS DE EXCELÊNCIA DO ENSINO MÉDIO ¹³
	SERGIPE (SE)	2009	IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE ENSINO MÉDIO (CEEM) ¹⁴
	SERGIPE (SE)	2015	ADESÃO AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL (EMTI)
	SERGIPE (SE)	2017 - ATUAL	REESTRUTURAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE ENSINO MÉDIO (CEEM) ¹⁵
	BAHIA (BA)	2014	PROPOSTA PRELIMINAR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PROEI)

continua...

- 8 RIZZATTI, Vanise Maria; SOUSA, Joselma Soares. Breve histórico do ensino médio em tempo integral: do Brasil a Amazônia Setentrional. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 13, n. 1, p. 69-90, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/352/474>. Acesso em: 15 maio 2021.
- 9 MARANHÃO. **Lei nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008**. Cria o Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2008.
- 10 MARANHÃO. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2016.
- 11 MARANHÃO. **Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional "Escola Digna" e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2019.
- 12 SERGIPE. **Decreto nº 22.045, de 25 de julho de 2003**. Institui o Colégio Estadual Atheneu Sergipense como "Centro de Excelência do Ensino Médio" da Rede Oficial do Estado. Aracaju, 2003
- 13 SERGIPE. **Lei Complementar nº 114, de 21 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a instituição, organização e funcionamento de Centro de Excelência do Ensino Médio, em Estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas. Aracaju, 2005.
- 14 SERGIPE. **Lei Complementar nº 179, de 21 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio (CEEM), em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, revoga a Lei Complementar nº 114, de 21 de dezembro 2005, e dá providências correlatas. Aracaju, 2009.
- 15 SERGIPE. **Decreto nº 30.505, de 17 de fevereiro de 2017**. Reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino, institui o Programa de Educação em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria nº 1.145/2016 MEC e institui o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral, em consonância com o art. 26, da Lei Complementar nº 179/2009, e dá providências correlatas. Aracaju, 2017.

continuação

NORDESTE	BAHIA (BA)	2017 - ATUAL	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA BAHIA (PROEI) ¹⁶
	ALAGOAS (AL)	2015 - ATUAL	PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL (PALEI)
	CEARÁ (CE)	2016	INÍCIO DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI)
	CEARÁ (CE)	2017 - ATUAL	ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EEMTI) ¹⁷
	RIO GRANDE DO NORTE (RN)	2017 - ATUAL	ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL
	PARAÍBA (PB)	2015 - ATUAL	PROGRAMA DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS (ECIS) ¹⁸
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL (DF)	2009	IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL ¹⁹
	DISTRITO FEDERAL (DF)	2017 - ATUAL	ADESAO AO PROGRAMA DE PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI)
	GOIÁS (GO)	2013	PROGRAMA NOVO FUTURO
	GOIÁS (GO)	2017 - ATUAL	CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL
	MATO GROSSO (MT)	2017 - ATUAL	PROJETO ESCOLA PLENA ²⁰
	MATO GROSSO DO SUL (MS)	2016	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL "ESCOLAS DA AUTORIA" ²¹
	MATO GROSSO DO SUL (MS)	2017 - ATUAL	IMPLEMENTAÇÃO DAS "ESCOLAS DA AUTORIA
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO (ES)	2015	PROGRAMAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM TURNO ÚNICO ²²
	ESPÍRITO SANTO (ES)	2019 - ATUAL	PROGRAMAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM TURNO ÚNICO ²³

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

- 16 BAHIA. **Projeto de Lei nº 22.528/2017**. Institui o Programa Estadual de Educação Integral da Bahia e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Bahia, 2017.
- 17 CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Ceará, 2017.
- 18 PARAÍBA. **Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015**. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI) e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, Paraíba, 2015.
- 19 DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009**. Estabelecer as diretrizes constantes do Anexo que serão norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal. Assembleia Legislativa do Distrito Federal, Brasília, 2009.
- 20 MATO GROSSO. **Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas. Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, Mato Grosso, 2017.
- 21 MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016**. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado "Escola da Autoria", e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul, 2016.
- 22 ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", no âmbito do Estado, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.
- 23 ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

continuação

SUDESTE	MINAS GERAIS (MG)	2015	OPERACIONALIZAÇÃO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
	MINAS GERAIS (MG)	2017 - ATUAL	ESCOLAS POLO DE EDUCAÇÃO MÚLTIPLA (POLEM)
	RIO DE JANEIRO (RJ) ²⁴	2008	ENSINO MÉDIO INTEGRADO (PROGRAMA DUPLA ESCOLA)
	RIO DE JANEIRO (RJ)	2013	ENSINO MÉDIO ARTICULADO (PROGRAMA DUPLA ESCOLA)
	RIO DE JANEIRO (RJ)	2013	ENSINO MÉDIO INTERCULTURAL (PROGRAMA DUPLA ESCOLA)
	RIO DE JANEIRO (RJ)	2013	ENSINO MÉDIO DE REFERÊNCIA (PROGRAMA SOLUÇÃO EDUCACIONAL)
	RIO DE JANEIRO (RJ)	2014	ENSINO MÉDIO NOVA GERAÇÃO (PROGRAMA SOLUÇÃO EDUCACIONAL)
	SÃO PAULO (SP)	2012 - ATUAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) PROGRAMA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL (PEI)
SUL	PARANÁ (PR)	2017 - ATUAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – TURNO ÚNICO (ETI)
	SANTA CATARINA (SC)	2017 - ATUAL	ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMTI ²⁵
	RIO GRANDE DO SUL (RS)	2018 - ATUAL	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO ²⁶

A função social do ensino médio no Brasil

O capitalismo nasceu, na era moderna, “[...] independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso natural, humano e técnico” (CAMBI, 1999, p. 197). No contexto descrito, os sistemas de ensino são criados com um propósito, que perdura até o tempo presente: atender as demandas de elevação da produtividade econômica, ampliar o consumo de produtos industriais e garantir a ordem social estabelecida pela racionalidade da classe burguesa.

Para ser economicamente bem-sucedida e garantir a formação de mão de obra adequada, a burguesia deveria participar do processo de formação integral dos homens e mulheres. Precisava, portanto: mediar o desenvolvimento cognitivo (aquisição intelectual), físico (controle do corpo), espiritual (formação moral) e emocional

24 Criação do Núcleo Avançado em Educação em parceria com o Instituto Oi Futuro em 2008; parceria da Secretaria de Estado da Educação com a Fundação Raimundo Marinho e com o Grupo Pão de Açúcar em 2009. Em 2012, com a criação do programa Solução Educacional, o estado realiza parceria com o Instituto Ayrton Senna e Proctor & Gamble (P&G).

25 Tem início em 2017 e conta com a parceria do Instituto Ayrton Senna e o apoio do Instituto Natura.

26 RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

(determinar e selecionar sentimentos) do ser humano desde a infância. Assim, os currículos escolares estavam/estão, *a priori*, sedimentados no princípio da produtividade econômica e da ordem social. Devem garantir a manutenção e a reprodução das relações de produção em vigor. Nesse contexto, as teorias pedagógicas tendem a seguir dois cursos: ou estão ajustadas aos interesses do sociometabolismo do capital, ou são postulados de resistência, contrainternalização intencional dos princípios e práticas do capital (MÉSZÁROS, 2005).

No estudo realizado por Oliveira (2019) sobre a trajetória das reformas do ensino médio transcorridas desde o Brasil Império até os dias atuais, é possível observar que o ensino secundário no Brasil sempre teve como objetivo ofertar formação integral aos jovens. Fosse ensino religioso (desenvolvimento do espírito e sentimentos), técnico (aquisição de habilidades laborais), humanístico (desenvolvimento do intelecto de capacidade de criação), educação moral e cívica e educação física (orientação dos comportamentos e atitudes). Logo, a influência sobre a constituição das mentes e dos corpos juvenis tem sido a política central dos governos brasileiros.

Todavia, de modo geral, as reformas imprimidas ao ensino secundário até a primeira metade do século XX eram estabelecidas para as unidades de ensino públicas e privadas. Porém, desde os anos de 1930, temos vivido reformas direcionadas, muitas vezes, quase exclusivamente às escolas públicas estatais. Assim, as reformas educacionais se tornam cada vez mais um forte instrumento mediador da luta de classes.

Desde a década de 1990, o ensino médio tem sido impactado por orientações e diretrizes que buscam instituir um programa curricular do caráter nacional. A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, seguido da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também em 1998, que foram reformuladas em 2012²⁷ e transformadas em 2018, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), em 2000, demonstram a busca por criar uma unidade nacional nos programas das disciplinas do ensino médio.

Esses dispositivos oficiais foram, gradativamente, contribuindo para que a liberdade pedagógica na seleção dos conteúdos e práticas das áreas disciplinares, que deveriam considerar o contexto social em que estava inserindo o estudante, fosse cada vez mais orientada para o estabelecimento de programas curriculares similares no âmbito dos sistemas estaduais de ensino.

A cada ciclo de avaliação, o ENEM foi se tornando o recurso de avaliação do desempenho estudantil juvenil mais importante do país e, por conseguinte, das escolas e do trabalho docente. Assim, discursos sobre a existência das melhores e piores escolas, tendo como parâmetro as notas dos estudantes no ENEM, produziram efeitos políticos e serviram de argumento para o questionamento cada vez mais ideológico sobre a relação da qualidade do ensino médio e da gestão das escolas no

27 BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012.

Brasil. Nesse cenário, a nota do ENEM teve sua importância política e social categoricamente legitimada quando passou a ser utilizada como critério para o ingresso nas instituições federais de ensino superior.

Ainda, o mercado editorial de produção de material didático, que participa dos editais de seleção de materiais pedagógicos para as escolas públicas, passou a tomar as provas do ENEM e as orientações dos PCN e das DCNEM como aspectos orientadores da produção dos conteúdos que poderiam ser apresentados na elaboração dos materiais que iriam participar dos editais do Ministério da Educação (MEC) sobretudo o PNLD para compra de livros didáticos.

O cenário descrito contribuiu para o fortalecimento de dois fenômenos políticos e discursivos: um de sentido pedagógico e outro de significado administrativo, respectivamente. O primeiro constitui-se pela pressão social sobre as escolas, que foram requisitadas a criar ações pedagógicas que favorecessem a melhoria dos índices de aprovação dos estudantes nas instituições de nível superior por meio da nota do ENEM. Esse fenômeno colaborou para o aprofundamento do segundo fenômeno discursivo, que se tratou do questionamento da qualidade das práticas de gestão escolar que, no cenário das décadas de 1990 e 2000, tinham como princípios fundamentais a participação social e a gestão democrática.

Esses acontecimentos políticos e discursivos, integrados aos fenômenos da evasão escolar e repetência no ensino médio, serviram de argumentos para o ingresso do setor privado como colaborador das práticas de gestão escolar e fabricante e executor das diretrizes do PEMTI. Realizados em regime de parceria público-privada, os programas passaram a ser apresentados como se fossem instrumentos técnicos (apolíticos) de superação da evasão escolar e de garantia da permanência na escola (ACRE, 2017; PARA, 2012; ESPÍRITO SANTO, 2019).

No atual cenário, o contraponto ideológico entre os princípios do ProEMI e os Programas Estaduais de Ensino Médio de Tempo (PEEMTI) estabelecidos em regime de parceria público-privada aparece entre o ideário de (educação) formação integral e o ensino de tempo integral. A educação integral, diretamente associada à perspectiva de formação política, científica e emancipatória, estava orientada pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que reformulou as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012). Já o ensino de tempo integral é uma perspectiva de gestão do serviço público que reforça a visão de classista da escola pública e sugere a existência da neutralidade política na definição do que é qualidade técnica na execução das políticas educacionais (CHAVES, 2019).

No processo de ampliação das redes públicas de ensino e do fortalecimento das instituições democráticas vivenciado nos anos 1990 e 2000, o discurso sobre o currículo estava envolto, principalmente, por dois paradigmas pedagógicos: ser uma ferramenta técnica de formação para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à inserção no mundo do trabalho ou ser um ato político de

fortalecimento dos princípios democráticos e da ação social em busca de redução da desigualdade e da injustiça social, a partir da socialização do patrimônio científico e cultural e educação política experienciada desde a escola.

Nos desenhos dos currículos dos estados federados, a perspectiva de formação para o trabalho é o objetivo fundamental das propostas pedagógicas e está objetivada nos princípios estruturais dos programas: Protagonismo Juvenil; Quatro Pilares da Educação; Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional (SANTOS, 2018; MARQUES, 2017; SILVA, 2016).

Quadro 2 – Objetivos, princípios e práticas curriculares dos PEEMTI das regiões do Brasil, em execução em 2019-2020²⁸

Região Sul ²⁹ : Paraná (PR), Santa Catarina (SC), Rio Grande do Sul (RS)	
Objetivo e princípios do PEEMTI	Práticas Curriculares
Formação do jovem-aluno protagonista (PR, SC, RS) Formação Integral ³⁰ (PR, RS, SC) Formulação do Projeto de Vida (PR, SC, RS) Desenvolvimento de competências para a vida (SC) Formação da autonomia e responsabilidade (RS)	Referencial curricular estadual (PR) BNCC ³¹ (PR, SC, RS) Práticas experimentais (PR) Núcleo de Projetos (SC) Formação técnica e profissional (RS)
Região Sudeste : Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) ³²	
Objetivo e princípios do PEEMTI	Práticas Curriculares
Formação Integral (ES, MG, RJ, SP) Formação do jovem-aluno protagonista (MG, RJ, SP, ES) Formação do jovem-aluno do século XXI (RJ, SP) Formulação do Projeto de Vida (ES, MG, RJ, SP)	BNCC (ES, MG, RJ, SP) Educação profissional e técnica (ES) Estudos orientados (RJ) Disciplinas eletivas (SP, MG, RJ, ES)
Região Norte ³³ : Acre (AC), Amapá (AP), Amazonas (AM), Pará (PA), Rondônia (RO), Roraima (RR), Tocantins (TO)	

continua...

- 28 Os Programas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral têm passado por reformulações constantes. Logo, é possível que alterações tenham sido realizadas no período posterior à coleta de dados desta pesquisa.
- 29 O Programa de Educação em Tempo Integral (ETI – Turno Único) do Paraná existe desde 2017, o Programa Novo Ensino Médio do Rio Grande do Sul existe desde 2018 e o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral existe desde 2017.
- 30 No estado do Paraná, a concepção de formação integral, do programa de Educação em Tempo Integral (ETI), aparece como formação ética, cultural, política, física e cognitiva. No estado do Rio Grande do Sul, a concepção adotada pelo programa Novo Ensino Médio aparece como desenvolvimento integral e está vinculada à ideia de incentivo ao protagonismo, autonomia e responsabilidade dos sujeitos pelos seus atos e por seu próprio futuro.
- 31 Os aspectos da BNCC que se destacam nos programas são: competências gerais (conhecimento, pensamento científico, senso estético, comunicação, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia, cooperação e autonomia), itinerários formativos, núcleo comum e parte diversificada.
- 32 O Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único do Espírito Santo teve início em 2015 e foi alterado em 2019. O Programa de Educação Integral e Integrada: escolas polo de educação múltipla de Minas Gerais teve início em 2017. No estado do Rio de Janeiro, o modelo de ensino médio em tempo integral vem sendo alterado desde 2008. O Programa de Ensino Integral de São Paulo foi instituído em 2012.
- 33 O Programa de Educação Integral e Escolas Jovens no Acre teve início em 2017. No Amapá, as Escolas do Novo Saber têm início em 2017. Os Centros de Educação Integral do Amazonas têm suas primeiras

continuação

Objetivo e princípios do PEMTI	Práticas Curriculares
Formação para a vida e construção do projeto de vida (AC, AP, PA, RO, RR, TO) Conhecimento e exercício de práticas contextualizadas (AC) Redução da evasão e aumento da permanência na escola (AC, AP, PA) Formação de competências para o século XXI (AC, AP, RO)	BNCC (AC, AP, AM, PA, RO, RR, TO) Eletivas ³⁴ (AC, AP, PA, RO) Oficinas curriculares (PA) Clube de Protagonismo (AC, AP, RO) Práticas Experimentais (AC, AP, RO, TO) Pós-Médio (AP, TO) Estudo Orientado (AC, AP, RO) Projeto de Vida ³⁵ (AC, AP, AM, PA, RO, RR, TO)
Região Nordeste: Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Sergipe (SE), Bahia (BA)	
Objetivo e princípios do PEMTI	Práticas Curriculares
Formação do jovem-aluno protagonista (AL, MA, SE, PI, BA, PE) Formação Integral/Educação Multidimensional (AL, MA, BA, PE) Formação para a formulação dos projetos de vida (AL, SE, MA, PI, PE) Formar para as competências do século XXI (PB)	BNCC (MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA) Referencial Curricular Estadual (AL) Eletivas (AL, PB, SE) Clubes Juvenis/Clubes de protagonismo (AL, SE, CE) Orientação de turma (AL) Estudo Orientado (SE, PB, AL) Práticas Experimentais (SE) Pós-Médio (PB) Formação Profissional (CE, BA) Formação Técnica e Profissional (RN)
Região Centro-Oeste: Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS).	
Objetivo e princípios do PEMTI	Práticas Curriculares
Formação Plena/Educação Multidimensional (GO, DF) Formação para a vida (MS, MT) Formação do jovem-aluno protagonista (MS, DF, GO, MT) Pedagogia da Presença (GO) Quatro Pilares da Educação (GO)	BNCC (DF, GO, MT, MS) Ensino Técnico (MT, DF) Eletivas (MS) Pós-Médio (GO) Práticas de Laboratório (GO)

Fonte: Autores (2020).

Segundo Chaves (2019), ao estudar a implantação do regime de parceria-público privada na rede de ensino público do estado do Rio de Janeiro, o PEMTI tinha

- 34 experiências em 2015. O Pará tem experiências com EMTI desde 2012. As escolas Novo Tempo de Ensino Médio em tempo integral de Rondônia passaram a funcionar em 2017. Em Roraima, as escolas estaduais de EMTI funcionam desde 2017. Tocantins acumula experiências com as Escolas Jovem em Ação desde 2017. As eletivas aparecem nos programas de maneira geral como disciplinas a serem definidas por cada escola e rede de ensino. Desse modo, não foi possível estabelecer uma sistematização com exemplos de eletivas, entretanto, todas seguem a ideia da formação do jovem-aluno protagonista e suas aspirações para o futuro.
- 35 No caso da região Norte, o Projeto de Vida aparece também como disciplina e como articulador principal dos programas.

como objetivo o desenvolvimento de capital humano e capital social, tendo como fim atender as demandas de formação laboral do setor empresarial.

Sabendo-se que o regime de acumulação capitalista tem um único fim – o lucro –, não precisa ser criativo em seu discurso pedagógico para ser convincente. Basta criar terminologias novas, *slogans* para velhos métodos de ensino e interesses mercantis. Os métodos não são inovadores, são mais perversos, pois o regime exige cada vez mais a alienação (política e cultural) do trabalhador. Para Laval (2004), a escola flexível, cuja estrutura administrativa e pedagógica volta-se, no cenário neoliberal, para atender a demanda empresarial de formação do trabalhador-consumidor, observa a autodisciplina, a autoaprendizagem e o autocontrole como habilidades que devem ser desenvolvidas de forma sistemática e objetiva por meio das práticas escolares.

Por conseguinte, observados como conjunto, o protagonismo juvenil, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional não são constituídos por fundamentos teórico-pedagógicos consistentes e sustentados na literatura científica, política, pedagógica e histórica da educação. Estão mais próximos daquilo que Paulo Freire (1987, p. 54) denominou de “[...] os slogans dos opressores”. Isso significa fazer dos estudantes das classes populares “hospedeiros” de conhecimentos, valores e práticas que favoreçam a reprodução da desigualdade e injustiça social. Os *slogans* funcionam como se fossem práticas e conhecimentos que estão diretamente relacionados aos aspectos concretos das “necessidades sentidas” (FREIRE, 1987, p. 70). Isso significa, para as juventudes pobres que frequentam a escola pública, o ingresso rápido no mundo do trabalho.

Isso ocorre porque o sentido da reformulação curricular está implicado nos interesses de formação de força de trabalho para atender as demandas do mercado da produção e especialmente do consumo. Assim, não são produções estruturadas por práticas e conhecimentos científicos consolidados no campo acadêmico, são discursos de cunho mais motivacional que têm como interesse o amoldamento dos estudantes para a assimilação de uma estrutura de pensamento que os tornem adaptáveis às demandas do capital flexível. Na impossibilidade de elaboração de um projeto de vida, mediado por uma carreira profissional, obtida por uma formação técnica e específica, a aparente multiplicidade de saberes vivenciados para o desenvolvimento do comportamento flexível e criativo (empreendedor) apresenta-se como competência suficiente ao sucesso no cenário laboral, independentemente do cenário econômico, político e cultural em que estão inseridos os jovens.

Reflexões finais

A unidade discursiva dos documentos analisados³⁶ e dos trabalhos acadêmicos (SILVA, 2016; SILVA, 2017; MARQUES, 2017; SANTOS, 2018; CHAVES, 2019),

36 Descritos no subtítulo “Documentos”.

considerados recursos teóricos complementares para a análise dos documentos, possibilita-nos afirmar que as instituições ligadas ao setor empresarial que atuam na gestão das escolas, estruturadas por programas em regime de parceria público-privada, têm criado uma unidade no discurso pedagógico e retirado da escola o direito, constitucional, de construir seus modelos de Projetos Político-Pedagógico Autônomos e Emancipatórios. Como resultado, os programas em curso desconsideram as práticas culturais e as demandas de formação ética, política, estética, intelectual e, também, profissional da comunidade em que se insere a escola (SILVA, 2016; CHAVES, 2019).

Segundo Silva (2017), o movimento de ingresso do setor privado na gestão das escolas públicas de ensino médio de tempo integral tende a ser mais intenso nos próximos anos. Isso pode ocorrer porque houve uma redução dos gastos com educação e a criação da Política de Fomento para a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela Lei nº 13.415/2017, cuja adesão pela escola é de caráter voluntário, mas a permanência está delimitada pela capacidade da instituição de ensino de elevar o desempenho do corpo discente nas provas nacionais (e internacionais) de desempenho estudantil e aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), critério fundamental de avaliação da produtividade das escolas gestadas em regime de parceria.

Acredita-se que a política se efetivará na prática como um programa que tem por objetivo viabilizar o desmonte do Ensino Médio e a privatização, que já foi sinalizada pela redação dada ao Artigo 4, parágrafo 8.º da Lei que reforma o Ensino Médio. Ora, ressalta-se que a indicação de uma data para fim do repasse de verbas pelo MEC legitima o fracasso da política e reafirma os seus ideais, caracterizados pela indução da privatização do Ensino Médio com base na instituição de parcerias público-privadas, manobra que se tornará necessária para custear o ensino integral na ausência do fomento do governo (SILVA, 2017, p. 95).

Além da perda da autonomia pedagógica e da redução da participação social na gestão da escola pública, o processo de educação mercantilizado³⁷, instituído pelas parcerias público-privadas, pode ter como consequência a formação de um sujeito que não dispensa esforços à luta para a produção de um projeto de sociedade mais igualitária. Ele pode querer apenas buscar o seu bem-estar individual e procurar se inserir nos espaços mais privilegiados da sociedade, de forma individualista e usualmente por meio de práticas de consumo, para ganhar o reconhecimento social (*status*). Para tanto, precisa ampliar o seu potencial produtivo no cenário (im)posto e passar a ver a escola como instituição que deve ser promotora de uma formação que atenda a esse interesse que, segundo a análise dos documentos, está orientado para a formação do sujeito empreendedor, ou seja, aquele que faz a si mesmo em qualquer circunstância socioeconômica e cultural:

37 Transformação da educação em mercadoria e serviço.

Ao traçar uma meta o mais importante é: ter clareza do que se quer; ter organização para o que é possível realizar; **ter disciplina para sempre estar em movimento**, fazendo algo em direção ao seu sonho; e se **sentir desafiado o suficiente**, para manter vivo o seu Projeto de Vida. **Muitas pessoas se limitam a acreditar que não podem fazer nada, a menos que tenham todos os recursos do mundo.** O Projeto de Vida tem que ser um desafio para a sua realidade, **independentemente dos recursos disponíveis.** Aja com criatividade sempre! (ICE, 2016, p. 500) [grifos nossos].

Assim, não existe na formulação do projeto de vida da juventude, dos documentos analisados por este estudo, a busca pelo direito à participação social e o interesse em colaborar e se responsabilizar pela criação de práticas que confrontem fenômenos estruturais que promovem a exclusão econômica, política e cultural, como o patriarcado e o racismo (TIBURI, 2020; ALMEIDA, 2019). No documento “Aulas de Projeto de Vida”, produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, podemos observar que não se trata apenas de uma aceitação da desigualdade e diferença como dados naturais, mas de uma aproximação acrítica e individualista do problema. Nos objetivos gerais da segunda atividade do documento, intitulada “Respeito é bom e eu gosto!”, podemos observar o seguinte: “Problematizar nossa forma de olhar e considerar o outro; experimentar uma relação sem julgamentos prévios, aberto ao encontro com a forma de ser do outro” (ICE, 2016, p. 117).

A questão do outro, ou seja, o diferente de mim, é abordada a partir da perspectiva do respeito, do não julgamento, da abertura à forma de ser do outro. Embora seja necessário que, no movimento de desconstrução das práticas e modos de olhar aprendidos com os sistemas de opressão de raça, gênero e classe, consigamos olhar o outro com respeito, nesse documento as diferenças são apresentadas como fenômenos quase naturais, não são vistas como resultado de processos históricos e sociais, como fenômenos de caráter político e cultural. Esse outro, abordado no documento, não tem cor, gênero ou sexualidade, é apenas um ser diferente que precisa ser respeitado. Há, nessa abordagem, um movimento de esvaziamento das discussões sociais, que são inerentes ao campo da escola e da pedagogia, tudo acaba entrando no bojo da individualidade e da construção de um sujeito que ama e respeita o outro, mas que nunca entende os processos que levam aquele outro a sofrer a violência.

Cabe a cada um e cada uma apenas criar mecanismos individuais para escapar das injustiças sociais e violências “imprimidas pela realidade” sobre os sujeitos oprimidos, tidas como natural, não como históricas e socialmente produzidas. Nesse cenário, os marginalizados socioeconomicamente são considerados não como vítimas de um sistema de acumulação econômica desigual e injusta, mas são observados como pessoas potencialmente incapazes. Nessa perspectiva, a sociedade deve ser dividida em grupos de indivíduos selecionados e hierarquizados por seus potenciais individuais. Esse ideário pragmático reforça a ideologia da meritocracia e situa a escola como uma

instituição capaz de identificar e estimular as capacidades produtivas de cada pessoa (ser empreendedor) e, com isso, passa a contribuir para justificar como é instituído o acesso às profissões de maior prestígio social e econômico (ROMANELLI, 2002).

Nesse cenário, o processo educativo escolar deixa de ser visto como uma “[...] atividade humana mediadora de projetos societários” (CHAVES, 2019, p. 168) e passa a ser visto como mercadoria (produto) a ser consumida em âmbito individual. No cenário brasileiro, as narrativas em disputa se interseccionam de tal modo que a formação para a atuação social, o engajamento político e a transformação social são cooptados e transmutam-se em ideários neoliberais, como o empreendedorismo negro (afroempreendedorismo) e o feminismo empreendedor. As lutas sociais tornam-se slogans, produtos que podem ser comercializados nas prateleiras das grandes lojas, instrumentalizados pelo discurso do talento individual e do direito à inserção econômica com autonomia e resiliência. Esse discurso coloca a ação coletiva à serviço do consumo, com o consenso e a atuação ativa da coletividade.

Nesse cenário, o conceito de educação integral é diluído na ação de construção formal e textual de um projeto de vida, da internalização de competências e da formação a partir das múltiplas dimensões.

A Educação em Tempo Integral pretende formar cidadãos de direito em todas as suas dimensões, criativos, empreendedores, conscientes e participantes, desenvolvendo os estudantes intelectualmente e fisicamente[...] promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões da infância, adolescência e juventude, considerando o corpo, a mente e a vida social (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Para isso, as aulas e projetos partem de questões e desafios do mundo real, estimulam a criação, a participação ativa e a colaboração, e levam o estudante a vivenciar e colocar em prática as habilidades. No Projeto de Vida, um dos componentes da proposta, os jovens têm a oportunidade de pensar, planejar e começar a construir sua trajetória pessoal, com o apoio dos professores e da família (MINAS GERAIS, 2017).

I- Ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;

IX- Assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (CEARÁ, 2012).

Um dos argumentos fundamentais dos defensores da reforma dos currículos escolares é que os conteúdos escolares estão em desacordo com a realidade vivida pelos jovens e a realidade do mundo do trabalho e do mercado produtivo. Esse argumento focaliza o currículo como o grande problema da escola pública, sustentando-se na ideia de que são os conhecimentos contidos na grade curricular que, por estarem em quantidade demasiada e por se desconectarem da realidade, impedem os jovens de

estabelecer uma boa relação com a escola e com os processos educativos, levando-os ao fracasso escolar e a não preparação para o trabalho.

Para Charlot (2014, p. 707), “A educação é política porque forma as personalidades segundo normas que refletem realidades sociais e políticas”. Segundo o autor, a educação age politicamente “[...] sobre o indivíduo ao instalar, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização”. Charlot (2014, p. 707) utiliza-se da psicanálise para explicar a formação da personalidade das crianças a partir das pulsões que são interditadas pelos pais e pela própria sociedade, em um determinado momento da vida infantil. Na resolução do complexo de Édipo, a criança introjeta a interdição, as normas sociais passam a ser parte da personalidade do indivíduo. As pulsões sexuais e agressivas passam a ser recalçadas, quando entram em conflito com a norma, ou sublimadas, quando podem transformar-se em uma atividade aceita pela sociedade. Por conseguinte,

Na medida em que essas normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força na sociedade, a formação da personalidade assume um sentido político. De modo geral, o recalque e a sublimação das pulsões sexuais e agressivas instauram ideias tais como a de que, fora das normas sociais, o prazer é uma falta, de que é preciso resignar-se e contentar-se com prazeres socialmente reconhecidos, de que a revolta é uma violência inaceitável, de que um ser civilizado deixa seus desejos para depois de seus deveres, e de que todo mundo, rico ou pobre, obedece a essa moral da renúncia (CHARLOT, 2014, p. 723).

Nesse sentido, a educação, as instituições de ensino, bem como os currículos enquanto ferramentas de poder, formam personalidades congruentes com os modelos sociais dominantes. Logo, no processo de formação da personalidade, situada no cenário de funcionamento da ideologia da meritocracia (DUBET, 2004), está circunscrito o ato de aprender a resignar-se e contentar-se com aquilo que é permitido socialmente, considerando as capacidades individuais e os interesses da classe dominante. Desse modo,

A educação forma a personalidade, assim, para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive aquelas engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe. A educação é política enquanto constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que têm um significado político (CHARLOT, 2014, p. 723).

Portanto, podemos compreender que os currículos dos PEMTI viabilizam, por meio da apreensão de habilidades e competências, a pacificação dos sujeitos e a formação de uma personalidade que aceita as desigualdades. A superação da desigualdade, no discurso oficial do ensino médio, encontra-se na mobilidade de classe, a partir da inteligibilidade da personalidade empreendedora e do sucesso na construção de um

projeto de vida que possibilite aos indivíduos a compreensão da precariedade material passível de superação individual. Basta cultivar sonhos e mudar objetivamente a própria personalidade (tornar-se empreendedor):

Agir a partir da convicção de que o processo de escolha e decisão sobre os diversos âmbitos da vida são um ato de responsabilidade pessoal; – Despertar para os seus sonhos, suas ambições e desejos, tendo mais clareza sobre onde almejam chegar e que tipo de pessoa pretendem ser, referenciando-se nos mecanismos necessários para chegar onde desejam; – Conceber etapas e passos para a transformação dos seus sonhos em realidade (ICE, 2016).

Posto isto, a perspectiva do capital humano e social e/ou de desenvolvimento de competências busca tão somente a manutenção da alienação da juventude. É um discurso pedagógico antidemocrático/liberal, voltado para a conservação do capital, visto que busca manter e mesmo reforçar os comportamentos, práticas e valores da sociedade de classes, como o individualismo e a competição e legitimar a desigualdade entre os sujeitos como algo natural, a ser superada unicamente pelo indivíduo que conseguir ascender socialmente.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 3366, de 27 de dezembro de 2017.** Institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral, na rede pública de educação básica do Estado. Assembleia Legislativa do Estado do Acre, Acre, 2017.

ALAGOAS. Decreto nº 40.207, de 20 de abril de 2015. Institui o Programa Alagoano de Ensino Integral e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Alagoas, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMAPÁ. **Lei nº 2.283, de 29 de dezembro de 2017.** Institui o Programa de Escolas do Novo Saber no âmbito do Estado do Amapá, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, Amapá, 2017.

BAHIA. **Projeto de Lei nº 22.528/2017.** Institui o Programa Estadual de Educação Integral da Bahia e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, Bahia, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Novo Ensino Médio**: entenda a reforma. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em: 9 set. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, Ceará, 2017.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará. Governo do Estado do Ceará**. Ceará, 2020.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAVES, David Santos Pereira. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. 471f. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a educação em Tempo Integral**: nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Distrito Federal, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009**. Estabelecer as diretrizes constantes do Anexo que serão norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal. Assembleia Legislativa do Distrito Federal, Brasília, 2009.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

ENSINO Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, Santa Catarina, [s.d].

ESCOLAS da Autoria incentivam o protagonismo para que estudantes sejam autores de seu conhecimento. Brasília: CONSED, 7 dez. 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado

“Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019**. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

FNDE/MEC. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. Programas Suplementares. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emti>. Acesso em: 5 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOIÁS. Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 2017.

GOIÁS. SEE, Relatório Proeti *Síntese* – 2007 a 2010, p. 2.

ICE. **Material do Educador**: Aulas de Projeto de Vida. Recife, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 55-75.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MARANHÃO. **Lei nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008**. Cria o Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2008.

MARANHÃO. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2016.

MARANHÃO. **Lei nº 10.995 de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, Maranhão, 2019.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 188 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas. Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, Mato Grosso, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.227, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. **Diário Oficial “Minas Gerais”**, Belo Horizonte, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE nº 2749, de 1 de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Secretaria do de Educação do Estado de Minas Gerais, 2015.

OLIVEIRA, George Fredman Santos. A reforma da educação no Brasil: presente! *In*: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Rosely Zen (orgs.). **Os rumos da educação e as (contra) reforma**: os problemas educacionais do Brasil atual. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.

PARÁ. Resolução nº 002, de 24 de abril de 2012. Dispõe sobre o projeto de escola de tempo integral. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Pará, 2012.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.408 de 30 de novembro de 2015**. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, Paraíba, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Instrução nº 007/2017**. Oferta de Educação em Tempo Integral – Turno Único no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Paraná, [2017].

RIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 26-32, maio 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/948/952>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.913, de 7 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RONDÔNIA. **Lei complementar nº 940, de 10 de abril de 2017**. Institui o Programa Escola do Novo Tempo, no âmbito do Estado de Rondônia, vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, Rondônia, 2017.

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 958, de 31 de outubro de 2017**. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 940, de 10 de abril de 2017. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, Rondônia, 2017.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. 154f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEDUC visita escolas de tempo integral no interior. Governo do Estado do Piauí, Teresina, 18 jan. 2009.

SERGIPE. **Decreto nº 22.045 de 25 de julho de 2003**. Institui o Colégio Estadual Atheneu Sergipense, como “Centro de Excelência do Ensino Médio” da Rede Oficial do Estado. Aracaju, 2003.

SERGIPE. **Decreto nº 30.505 de 17 de fevereiro de 2017**. Reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino, institui o Programa de Educação em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria nº 1.145/2016 MEC e institui o Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral, em consonância com o art. 26, da Lei Complementar nº 179/2009, e dá providências correlatas. Aracaju, 2017.

SERGIPE. **Lei Complementar nº 114 e 21 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a instituição, organização e funcionamento de Centro de Excelência do Ensino Médio, em Estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas. Aracaju, 2005.

SERGIPE. **Lei Complementar nº 179 de 21 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM, em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, revoga a Lei Complementar nº 114, de 21 de dezembro 2005, e dá providências correlatas. Aracaju, 2009.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica do real. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SILVA, Rafaela. Campos Duarte. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016)**: nova configuração da velha dualidade. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

9. RESISTÊNCIA À POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL

Éder da Silva Silveira

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Contextualização da política

A Educação em tempo ampliado, denominada genericamente de Educação de Tempo Integral, não é um tema recente no Brasil. Conforme destaca Giolo (2012), historicamente “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial [era] a escola dos segmentos populares” (p. 94-95).

A própria legislação passou a tratar do assunto apenas recentemente e, quando o fez, restringiu-se a apontar perspectivas futuras. [...] Senão vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no art. 34, parágrafo 2º: ‘O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino’. E no art. 87, parágrafo 5º: ‘Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral’. No primeiro dispositivo, o advérbio ‘progressivamente’ confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: ‘a critério dos sistemas de ensino’. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse ‘progressivamente’. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão ‘serão conjugados todos os esforços’. Quais esforços? A partir de quando? Não é sem razão que a grande política de educação básica que se seguiu à LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação de tempo integral [...] (GIOLO, 2012, p. 95).

Segundo Giolo, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, foi um dos primeiros documentos que defendeu, de modo mais enfático, a necessidade de uma educação de tempo integral, embora, segundo ele, também tenha sido “incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas” (2012, p. 96), o que ocorreria um pouco mais tarde, através do FUNDEB e da implantação do Programa Mais Educação. Todavia, na defesa e implantação da oferta de escolas de tempo integral aos trabalhadores e filhos de trabalhadores, especialmente na etapa final da educação

básica, o papel e o sentido da escola são ressignificados através de mudanças curriculares que ampliam os espaços e as possibilidades de intervenção do setor privado e empresarial na escola pública.

O PFEMTI, implantado em 2016, insere-se em um contexto de influência mais amplo relativo às reformas dos Estados latino-americanos, ao capitalismo contemporâneo e “às influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a educação de tempo integral como instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico” (SILVEIRA; CRUZ, 2019, p. 92).

Atilio Boron (2003), ao analisar a orientação neoliberal das reformas educacionais recentes na América Latina, destaca que elas devem ser consideradas “reformas del Estado orientadas al mercado”, sendo efeito da transformação dos próprios Estados latino-americanos a partir das décadas de 1980 e 1990. Nessas transformações, passaram a ser cada vez mais frequentes as influências de organismos internacionais e de instituições do Terceiro Setor nas políticas curriculares de ampliação do tempo escolar.

Alguns documentos de organismos internacionais da primeira década do século XXI passaram a defender reformas curriculares e protótipos de currículo para a educação secundária. E isso tornou-se mais recorrente, a partir do ano 2000, quando ocorreu o Fórum Mundial da Educação, em Dakar, capital do Senegal. No final daquele grande evento foi redigido um conjunto de objetivos para uma educação global, conhecido como compromisso de “Educação para Todos”, representando a responsabilidade coletiva dos Estados em busca de resultados melhores relativos às suas políticas educacionais. Na ocasião, conforme Andréa Silva, participaram “instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)”. Ficou definido nesse evento que “caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países” em relação a esse “Marco” (SILVA, 2017, p. 86).

Isso ajuda a explicar porque documentos da UNESCO passaram a cumprir esse papel a partir do início dos anos 2000. Dois desses documentos são: “Reforma da Educação Secundária”, publicado em 2008, e “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, publicado em 2011. Não é nosso objetivo enfocar esse aspecto das influências dos organismos internacionais. A intenção é observar que, no Brasil, o tema da ampliação da educação de tempo integral no século XXI também está relacionada a esse contexto mais amplo e diz respeito ao tema das influências internacionais nas políticas e reformas curriculares.

Observa-se ainda que, no caso brasileiro, o tema também se relaciona à meta número 6 do Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024, s.p.), que visa ampliar a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” até 2024. Essa meta pode ser analisada como um dos indicativos da influência

dos Organismos Internacionais nas políticas e metas de educação definidas pelo Estado brasileiro.

A análise do documento de 2008 da UNESCO permite considerar que muitos aspectos das reformas curriculares atuais dirigidas para o Ensino Médio já eram defendidas por esse organismo desde 2008. Conforme o documento, o Ensino Médio deveria centrar-se na educação técnica e tecnológica e considerar a orientação vocacional dos estudantes. Em linhas gerais, ele argumenta ainda em prol de conceito de formação para o mercado de trabalho, valorizando a educação profissional e parcerias com empresas para o desenvolvimento de programas de estudo e de trabalho, indicando a necessidade de se elaborar um currículo nacional único, flexível, que tenha conteúdos de aprendizagem diversos e uma parte de formação fundamental comum, que abarque a aquisição de competências genéricas essenciais. Conforme observamos em um estudo desenvolvido em nosso grupo de pesquisa sobre esse documento,

ainda que reconheça que a educação secundária deve ser bem mais que a formação para habilidades, contribuindo para o desenvolvimento holístico e para a autonomia do ser humano em sua totalidade, o documento, contraditoriamente, enfatiza que a educação secundária deve proporcionar aos jovens as habilidades que os tornem capazes de integrarem o mercado de trabalho como assalariados ou empreendedores. O documento defende uma educação secundária ainda dual (ou com ênfase para o ingresso na educação superior, ou com ênfase na formação profissional), sem haver um comprometimento com uma Educação Integral que supere esta dualidade (LOPES *et al.*, 2020, s.p.).

Também podemos localizar o PFEMTI em um contexto mais recente de influência e de produção do texto da política, marcado por arenas de disputa em torno do que propunha o Projeto de Lei 6.840/2013. Esse PL inaugurou o movimento pela reforma atual do Ensino Médio, materializada, inicialmente, na Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Vale destacar que a MP veio acompanhada pela Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu uma nova regulamentação do Teto dos Gastos Públicos, limitando consideravelmente os investimentos em áreas essenciais e sociais, como a Educação, por um período de 20 anos, fomentando diversas críticas e manifestações no território educacional, dentre elas os movimentos de ocupações das escolas públicas conhecido também como “primavera secundarista”.

O PL de 2013, declaram Silva e Krawczyk (2016), foi concebido em março de 2012, no momento da criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio, a partir da iniciativa de Reginaldo Lopes, deputado pelo PT-MG, que assumiu a presidência da Comissão, à época. Dentre as várias alterações propostas para a reformulação, o PL 6.840/2013 propunha que o Ensino Médio diurno fosse oferecido com uma carga horária mínima de sete horas

diárias de aula, devendo ser universalizado o ensino de tempo integral “em até 20 anos e com uma meta parcial para os 10 primeiros anos, quando 50% das matrículas em 50% das escolas deverão ser de tempo integral”. Já o ensino noturno “ficaria restrito aos alunos com 18 anos ou mais”, com jornada diária mínima de três horas, “contemplando o mesmo conteúdo do ensino diurno” (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 50).

Silva e Krawczyk, ao analisar o PL 6.840/2013, concluem que ele feria “o direito de acesso à educação básica para jovens de 15 a 17 anos que trabalham”, criando “uma superposição entre ensino noturno ‘regular’ e o EJA (Educação de Jovens Adultos), que justamente foi criado para atender o aluno com 18 anos ou mais”. As autoras argumentam:

hoje, no Brasil, temos ainda uma porcentagem significativa dos jovens entre 15 a 17 anos que trabalham, seja por condições precárias de vida, seja porque eles aspiram a melhores condições de consumo. Aqueles jovens que estudam e trabalham além dos jovens que trabalham e não estudam, mas que é preciso atraí-los para a escola, representam hoje 36,6% da população de 15 a 17 anos (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 50-51).

Em contraposição ao PL 6.840/2013, em um movimento de resistência à reforma que ele propunha, surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014, representando diferentes instituições e entidades da área da Educação. O Movimento criticou e argumentou diferentes pontos do PL, articulando-se em audiências públicas, dentro e fora do Congresso Nacional. Graças à pressão realizada pelo Movimento, foi produzido um substitutivo que alterou a versão original do PL. A aprovação do substitutivo ocorreu em 17 de dezembro de 2014, após a última reunião da Comissão Especial, realizada na Câmara dos Deputados.

Silva e Krawczyk (2016, p. 62-63) também destacaram quais foram as principais alterações realizadas pelo Substitutivo ao PL, e entre as principais estavam a não obrigatoriedade das “opções formativas” (na MP 746/2016, denominadas de itinerários formativos específicos), ficando apenas como possibilidade de aprofundamento nos casos em que houvesse jornada ampliada. Também foram retiradas a restrição de idade para o Ensino Médio noturno e a determinação da formação de professores por área, dentre outras alterações importantes. Em relação à jornada escolar de tempo integral, o Movimento conquistou, no texto substitutivo, a retirada da obrigatoriedade do tempo integral para os jovens de 15 a 17 anos. O Movimento foi importante para destacar, nas arenas de disputa em que se colocou, que o Ensino Médio Integral não é sinônimo de Ensino Médio de Tempo Integral. Além disso, argumentou, assertivamente, que “não há uma relação direta entre extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino” (SILVA; KRAWCZYK, 2016, p. 59). Isso foi importante, pois uma das principais justificativas para a ampliação do tempo da

jornada escolar acaba sendo a suposta melhoria da preparação dos estudantes para as avaliações de larga escala.

No ano de 2015, o contexto de crise política do governo Dilma e as condições estabelecidas pela correlação de forças dentro e fora do Congresso não criaram condições de possibilidade para o avanço da reforma. Em 2016, no entanto, após o *impeachment* e apenas com três semanas de governo, o presidente Michel Temer impôs a reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória 746, sem respeitar todos os pontos do substitutivo integrado ao PL de 2013.

Outro aspecto contextual importante a considerar, no âmbito das relações entre Estado e Educação, diz respeito aos diferentes mecanismos jurídicos e legislativos que, desde a década de 1990, foram ampliando e favorecendo a influência de instituições privadas na escola pública. Trata-se de um contexto no qual o Estado amplia suas finalidades e identidades gerenciais, minimizando o seu papel e as suas funções em relação à educação pública em geral e, em particular, em relação ao Ensino Médio. Desde o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, o Brasil foi ampliando a porosidade para as parcerias público-privadas. Exemplos a partir dos anos 2000 são a Lei nº 11.079/2004, que introduziu normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada, e a Lei nº 13.019/2014, que estabeleceu o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil.

O conjunto desses fatores contextuais devem ser considerados para analisar o PFEMTI, pois, na prática, essa política tem sido executada através de parcerias público-privadas firmadas entre Estados e institutos ou fundações vinculadas aos interesses empresariais em relação à Reforma do Ensino Médio, tema que será abordado na próxima seção.

É válido dizer, ainda, que o PFEMTI tem duração prevista de dez anos e seu financiamento ocorrerá através de repasses do Governo Federal às Secretarias Estaduais de Educação (SEE). O financiamento incluiu um empréstimo do Governo Federal com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de 250 milhões de dólares, segundo a Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018, conforme noticiado pelo portal de notícias do MEC (BRASIL, 2018). Para a obtenção desse financiamento externo, o MEC precisou apresentar um “Projeto de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio”, que foi aprovado no Senado Federal como condição para o “Acordo de Empréstimo” firmado com o Banco Mundial.

Em análise recente desse financiamento externo, Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos, explicam que

“o Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “[...] quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6). Dessa forma, o componente 1

(8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 192).

Como é possível perceber no estudo de Fornari e Deitos (2021), a liberação do financiamento de US\$ 250 milhões foi distribuída em um prazo de cinco anos, a contar de 2018, valor dividido em dois componentes:

Componente 1 – Prevê a alocação de US\$ 221 milhões para o objetivo dual de apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio e fomento à implementação da modalidade de ensino em tempo integral; Componente 2 – totaliza a alocação de US\$ 29 milhões a serem destinados a assistências técnicas que visam fortalecer a capacidade institucional do MEC e das secretarias e distrital de educação, reforçando sua competência para a execução das atividades abarcadas no novo Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 108; FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193).

Além do valor do empréstimo, a execução financeira do PFEMTI prevê a utilização de recursos próprios do governo brasileiro, no valor de 1.327 bilhões de dólares (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 195-196). E, por assumir “a forma de circulação de capital portador de juros”, o Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial “aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa do Brasil” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 197). A análise ainda destaca que todos esses componentes que integram o Acordo de Empréstimo “possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar currículo, seja na organização e flexibilização da oferta dos itinerários formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193). Não por acaso, a partir de 2017 essas parcerias foram realizadas em diferentes Estados, como consta na próxima seção, através da apresentação das narrativas de resistência ao PFEMTI na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul.

Contextualização da pesquisa

A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, estabeleceu um conjunto de mudanças curriculares para essa etapa da Educação Básica, prevendo a ampliação do tempo da jornada escolar, ao indicar, em seu artigo 13, a instituição da Política de Ampliação à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Essa política se

materializou através de um Programa denominado Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI).

A urgência da aprovação do PFEMTI pode indicar o interesse do empresariado na reforma do Ensino Médio, pois, conforme destacou Gonçalves (2017, p. 137), “a Medida Provisória 746/2016 não tinha ainda sido plenamente analisada pelo Congresso Nacional e convertida em Lei e o Ministério da Educação já instituiu em 10 de outubro de 2016” o PFEMTI, publicando no Diário Oficial daquele ano a Portaria nº 1.145.

No contexto da reforma do Ensino Médio, o governo federal anunciou, em 2016, a liberação de recursos para a ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral. Em outubro de 2016, o Ministério da Educação anunciou, através da Portaria 1.145/2016, a instituição de tempo integral em 572 escolas de Ensino Médio. Na prática, foi pouco mais de um mês o prazo que as secretarias estaduais de educação de todo o país tiveram para aderir ao PFEMTI. Segundo informações da Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação, “o MEC fomentará esta política com investimentos na ordem de R\$ 1,5 bilhão, ao longo de dois anos, chegando a 500 mil novos estudantes de ensino médio no regime de tempo integral até 2018” (PRAZO..., s.d., s.p.). Em 23 de dezembro de 2016, o Ministério divulgou a primeira lista das escolas contempladas para o Programa, sendo 523 em todo o território nacional e, destas, doze no estado do Rio Grande do Sul.

Em fevereiro de 2018, o então Secretário Estadual de Educação do Rio Grande do Sul anunciou que, a partir de março daquele ano, 12 escolas passariam a oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral, abrangendo um total de 2.163 alunos e 11 municípios. Em março de 2019, o governo divulgou que o RS terá, além dessas 12 instituições, mais nove escolas, “beneficiando 2,5 estudantes a mais” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

A imprensa noticiava que “o repasse inicial de R\$ 4,3 milhões será destinado para aquisições de equipamentos (laboratórios, material esportivo, adequações dos espaços físicos), formações de professores e projetos pedagógicos das escolas” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, s.p.). Tratava-se do Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do governo federal, anunciado em 2016, em uma segunda fase de ação. Segundo dados divulgados pela mesma Assessoria, escolas com maior nível de vulnerabilidade socioeconômica tiveram prioridade na escolha pelo Ministério.

Por que segunda fase? A lista de “escolas contempladas” para o PFEMTI, divulgadas em 2018, não era composta pelas mesmas instituições da primeira lista, divulgadas em 2016. No caso do Rio Grande do Sul, na lista das escolas divulgadas em 2018 não constavam seis escolas da lista divulgada no final de 2016, sendo quatro escolas do município de Canoas, uma de Porto Alegre e uma da cidade de Canela. A listagem de 2018, na verdade, substituiu a lista inicial divulgada pelo governo federal, em 2016, fazendo a substituição dessas seis instituições de ensino.

Essa diferença recebeu nossa atenção e problematização, em 2018, em um projeto de pesquisa sobre a temática. Afinal, o que explica essas substituições? Teria ocorrido resistência por parte das “escolas contempladas” no PFEMTI, em 2016? Se, sim, como e por quais razões? Em relação às escolas do RS, o município de Canoas destacava-se na lista de 2016, tendo o maior número de escolas destinadas ao Programa (cinco escolas entre as 12 divulgadas). Por esse motivo, realizamos a pesquisa com membros da equipe de gestão e/ou professores/as das escolas dessa cidade.

O presente artigo resulta dessa investigação, de caráter qualitativo, cujo objetivo era explicar as narrativas de experiência e/ou resistência à PFEMTI no município de Canoas-RS. Das cinco escolas contempladas, em 2016, nessa cidade, quatro aceitaram participar da pesquisa através de entrevistas. No total, foram entrevistados quatro sujeitos, sendo um de cada escola (dois professores e duas supervisoras). Em 2020, em virtude da pandemia da Covid-19, passamos a realizar as entrevistas via *google meet*. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para fins de análise mediante autorização dos(as) entrevistados(as), via termo de consentimento livre e esclarecido. Considerando os critérios éticos firmados com os sujeitos, o nome das escolas não será mencionado neste artigo. Em relação à identificação dos participantes, um entrevistado e uma entrevistada manifestaram preferência pelo anonimato, isto é, pela não identificação dos seus nomes nos usos das entrevistas, e ambos serão identificados como “PROFESSOR 1” e “SUPERVISORA 2”. Os outros dois participantes preferiram ser identificados e, por esse motivo, serão nominados no corpo do texto como “SUPERVISORA MÁRCIA” e “PROFESSOR GUSTAVO”.

As entrevistas foram realizadas a partir de pressupostos relativos à História Oral (ERRANTE, 2000; PORTELLI, 1997, 2001; SILVEIRA, 2007) e foram analisadas mediante um instrumento realizado no Excel, inspirado na Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). No conjunto, as entrevistas foram fragmentadas nesse instrumento, em 79 excertos, acompanhados pela identificação da unidade de significado, categorização e observações.

O artigo está organizado em duas seções principais. A primeira compõe-se de notas contextuais e históricas sobre o PFEMTI. Na segunda constam as narrativas de resistência das escolas ao PFEMTI, à luz de algumas considerações teóricas de Henri Giroux sobre a categoria Resistência.

Resistência ao PFEMTI no município de Canoas, RS

De acordo com o mencionado na introdução deste artigo, no final de 2016, na primeira lista das escolas participantes do Programa divulgada pelo MEC, havia cinco instituições de ensino da rede pública estadual do RS localizadas no município de Canoas. A pesquisa realizada permitiu identificar que houve resistência de quatro dessas escolas, as quais explicaram as razões por não aderirem ao Programa.

Apenas uma dessas cinco escolas implementou, em 2017, o EMTI. Essa escola, no entanto, em virtude de uma evasão de cerca de 30% de seus alunos do Ensino Médio, em consequência da introdução do tempo integral, em sua maioria jovens trabalhadores, declinou do Programa posteriormente. A resistência dessas escolas ao PFEMTI explica as razões pelas quais o governo divulgou uma nova lista de escolas participantes a partir de 2018.

Nas entrevistas realizadas percebemos que a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) permitiu que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), “pessoa jurídica de direito privado, cuja matriz é inscrita no CNPJ nº 05.364.274/0001-83, com data de abertura em 30 de outubro de 2002, que assume a natureza jurídica de associação privada” (SOUZA, 2021), estabelecesse relação com a rede. O ICE, com sede em Pernambuco, desenvolveu um modelo curricular de Ensino Médio de Tempo Integral denominado “Escola da Escolha”. É um Instituto que possui como atividade principal o Ensino Médio e já atua em mais de 15 estados da Federação. A expansão da atuação do ICE, diz Souza (2021), tem relação com o fato de José Mendonça Filho, Ministro da Educação no governo Temer, ter sido vice-governador do estado de Pernambuco e um grande defensor do Ensino Médio de Tempo Integral. Sua inserção no MEC “abriu espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil. Afinal, essa Organização Social já havia implantado esse modelo em Pernambuco há mais de uma década” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019 *apud* SOUZA, 2021, p. 78).

O ICE conta com uma rede de parceiros, incluindo o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande (considerados parceiros estratégicos), o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil – subsidiária do World Fund for Education (considerados parceiros técnicos), e o Espírito Santo em Ação, o Itaú BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia social, a SEM (considerados parceiros investidores) (RODRIGUES; HOMORATO, 2020).

Conforme informações disponíveis no site do ICE (<https://icebrasil.org.br/atuacao/>), o Instituto firmou parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação de diversos estados (Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins), além de Secretarias de Educação de alguns municípios (Arcoverde/PE, Caruaru/PE, Fortaleza/CE, Igarassu/PE, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Sobral/CE e Vitória/ES).

Os entrevistados das escolas de Canoas relataram que, em março de 2017, nas dependências da sua Coordenadoria Regional de Educação (CRE), foi divulgado aos gestores das escolas indicadas o modelo curricular Escola da Escolha, do ICE, o qual seria implementado nessas escolas. Naquela ocasião, na SEDUC, uma pessoa de Pernambuco, ligada ao Instituto, fez uma apresentação do referido modelo de Ensino Médio de Tempo Integral. Todos os entrevistados sentiram-se pressionados

a consentir com a implementação do Modelo Escola da Escolha pela própria SEDUC-RS. Gustavo, um dos professores entrevistados, lembrou: “A própria SEDUC pressionava, claro! Como eu te falei: foi a única vez em que eu vi algum representante desta instituição de Pernambuco. Um rapaz que veio fazer a assessoria no dia da reunião lá na CRE, não na Secretaria de Educação” (PROFESSOR GUSTAVO, 2020, s.p). Apenas uma das quatro escolas recebeu a visita de um representante do ICE.

O contato maior que as escolas tiveram foi com a sua própria Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Um dos entrevistados disse: “nas reuniões, [...] a gente ia ali, na sala de auditórios [da CRE], elas apresentavam uns slides, mas aí, quando perguntávamos alguma coisa que não estava ali, não sabiam [dizer]”. Assim, as escolas obtinham como resposta: “‘está por vir’, ‘vai chegar’, ‘na próxima reunião a gente tenta descobrir’ – e foi assim que foi se levando” (PROFESSOR 1, 2020, s.p.). A falta de informações para as escolas indicadas para a PFEMTI esteve presente nas narrativas de todos os entrevistados.

Não foi nos questionado nada. Simplesmente nós éramos uma das 5 escolas que iria receber o projeto, esse das escolas do Maranhão, Pernambuco, alguma coisa nesse tipo. E aí, Éder, entra o seguinte: a gente não sabia muito bem o que era, a gente começou a ir atrás [...]. **A gente questionava, e não se tinham informações plausíveis do que era**. Ok, então a gente começou a fazer pesquisas, entramos em contato com pessoas lá de Pernambuco. Então, **não nos foi consultado nada, não nos foi passado nada**. A gente disse né “a gente pode continuar se tiver mais informações”, mas nunca foi nos dado uma orientação muito boa (PROFESSOR 1, 2020, s.p.) [grifos nossos].

Diante da falta de informações, uma das escolas constituiu um pequeno grupo que passou a investigar maiores informações sobre o ICE e o seu modelo curricular. Essa escola desempenhou importante papel na resistência ao Programa. O entrevistado desta escola salientou:

a nossa escola não é contra o turno integral, a gente até acha uma boa ideia. **Desde que seja em parâmetros diferentes daqueles dessa fundação**. Essa era a grande, nosso grande questionamento. Por quê? Porque a partir da segunda reunião, eles nos deram tipo um polígrafo com algumas coisas que iria acontecer na escola. Então, tinha algumas coisas como, por exemplo, professor tinha que ter dedicação exclusiva na escola. Bom, nós somos uma escola de 3 turnos (manhã, tarde e noite), como que ia funcionar nesse sentido? **Como que tu ias conseguir professor com dedicação exclusiva pra 40h em 3 turnos, como ia funcionar?** Ninguém sabia nos dizer. Além disso, tinha a questão da **interferência direta na questão da direção e na parte pedagógica da escola**. A gente não acreditava que houvesse a necessidade desse tipo de interferência (PROFESSOR 1, 2020, s.p.) [grifos nossos].

Segundo os entrevistados, um dos motivos que gerou resistência por parte das escolas foi a cogestão que seria implementada. Em relação a esse aspecto, as principais narrativas dos entrevistados foram:

Era assim, um dos artigos dizia **“possibilidade de indicação para a direção”**, algo nesse sentido. Até questionamos, mas disseram “ah, mas isso não é certo, é uma possibilidade, não quer dizer que vai ser”, esse era o tipo de resposta que a gente tinha. **“Tá, então, pera aí, pode vir uma pessoa aqui, indicada, se intitular o diretor da escola e tomar as decisões conforme o projeto deles?”**. Então era uma frase, um parágrafo, que dizia assim sobre a possibilidade de haver indicação de diretores, pessoas de fora (PROFESSOR 1, 2020, s.p.) [grifos nossos].

Parece que eles também poderiam fazer mudanças nesse sentido [da gestão escolar]. Mas eu lembro que eles vinham com todo esse aporte e **a gente perdia muitas questões da gestão democrática, isso eu lembro**. E havia uma grande perda dos nossos benefícios, que uma delas era essa perda muito grande da gestão democrática – que hoje a gente é regido, os diretores são eleitos (SUPERVISORA 2, 2020, s.p.)

A ideia desse instituto! Olha só, né, ter a **petulância de querer gerir a escola, que é uma escola da comunidade**, ela não é uma escola minha, eu trabalho há 12 anos, daqui há pouco não trabalho mais e tem outro que vai ficar lá. Então, é da comunidade, é uma instituição pública, e é esse modelo que eu acho que está, infelizmente, com os dias contados. Esse modelo de autonomia da gestão, **esse modelo de gestão democrática, esse modelo está com os dias contados [...]** Nas etapas finais, quando veio o aceite, pra aceitar ou não, a gente recebeu uma documentação complementar, que ali estabelecia que **a gestão da escola não seria mais da mesma forma e que a gestão do RH não seria mais da escola**, que teríamos acesso a esse dinheiro, que os professores deveriam trabalhar num regime integral também (PROFESSOR GUSTAVO, 2020, s.p.)

Mas bem como eu te disse, **toda e qualquer parceria público-privada a gente fica com o pé atrás**. Tudo que a gente acredita que possa vir a ferir essa construção democrática que temos dentro da comunidade a gente fica com pé atrás [...] (SUPERVISORA MÁRCIA, 2020, s.p.).

Nora Krawczyk (2014) já alertava, em suas análises, que havia sido identificado que os empresários passavam a dar as cartas para o Ensino Médio público. Ao comparar a influência e o interesse do empresariado na escola pública da atualidade com a da década de 1990, Krawczyk observa:

Hoje, o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais [...]. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no

Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

Para compreender a análise da autora é importante observar o contexto de influência de forma ampliada, como dissemos na seção anterior. Dessa forma, as maneiras pelas quais vem ocorrendo a atuação do setor empresarial na educação pública estão relacionadas à redefinição do papel do estado nas políticas sociais (PERONI, 2016). Nesse contexto de redefinição e reforma do estado, a escola pública passa a ser considerada

um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. É um novo estágio de reestruturação do espaço público, no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social (KRAWCZYK, 2014, p. 36-37).

Além da falta de informações e da percepção de que a parceria com o ICE traria prejuízos à gestão democrática da escola devido à cogestão, outro fator citado pelos entrevistados foi a obrigação de que os professores das escolas parceiras deveriam ter dedicação exclusiva à escola, isto é, deveriam cumprir 40 horas na mesma escola, sem ganhar nada a mais por isso. Na realidade do magistério público do Rio Grande do Sul, marcada pela precariedade das condições de trabalho, baixos salários e perda de direitos, boa parte dos professores dessas escolas, segundo os entrevistados, necessitam trabalhar em outras redes ou instituições de ensino a fim de complementar sua renda. Além disso, é importante lembrar que os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul há sete anos estão sem reajuste salarial, e, na maior parte desse tempo, entre 2015 e 2020, estiveram com os salários atrasados e parcelados. Nesse aspecto, vale observar a análise de uma das entrevistadas:

Eu acho que para ter um jovem hoje em dia numa escola de turno integral tem que ter uma estrutura física. Física, de recursos, de materiais [...] para que isso seja atraente para deixar um aluno na escola. Eu não vejo uma experiência aqui no Rio Grande do Sul que dê certo desse ensino médio integral. Para tu teres uma proposta de Ensino Médio Integral, onde os alunos possam ficar dentro da escola, precisa ser investido na escola. Tem que investir na escola, investir na formação desse professor que vai trabalhar com esse aluno, não adianta só pegar um professor que já estava rede estadual e dizer: “agora tu vais ser o professor intermediador, professor que

vai coordenar”. Não. Tu tens que fazer formação, tem que preparar o pessoal para poder trabalhar. Porque senão nenhuma experiência vai dar certo. **Hoje em dia, no Estado do Rio Grande do Sul, a gente vem de uma realidade onde as escolas estão sucateadas, nós estamos recebendo há mais de 60 meses parcelado... parcelado, atrasado, cinco ou mais de cinco anos sem aumento.** Entende? Então tudo isso tem que ser revisto antes de vir uma proposta dessas para dentro da escola, rever a estrutura da escola, ver se a comunidade comporta um projeto desse tamanho (SUPERVISORA MÁRCIA, 2020, s.p.) [grifos nossos].

No conjunto das narrativas das quatro escolas, o aspecto que pareceu mais determinante para a resistência foi a evasão dos alunos. Muitos, por serem trabalhadores e necessitarem ajudar no orçamento da família, não poderiam permanecer nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

Somos a única escola de Ensino Médio do bairro, então no bairro todo é só a gente. Aí iria ser obrigatório turno integral, no começo só o primeiro ano (seria uma turma de primeiro ano, mas depois aumentaria). E o que aconteceria com nossos alunos, que é uma população carente? É uma população pobre que não tem como ficar pegando ônibus pra ir estudar e voltar. **A gente tem uma galera que estuda de manhã e trabalha** tarde e noite, tem uma galera que estuda de noite e trabalha manhã e tarde. Muitas vezes é aqui perto, nos mercados do bairro, barbearias... Claro, temos alguns que trabalham no Centro, mas também estudar no Centro é meio complicador. Então era uma coisa que a gente tentou várias vezes se não havia possibilidade de fazer ... Ter um grupo no “normal” [regular] e um grupo não. Mas daí não era possível. [...] Eu não posso ter uma escola só de turno integral sendo que tenho alunos que trabalham, eu preciso pensar nessas situações (PROFESSOR 1, 2020, s.p.) [grifos nossos].

A exclusão de alunos da escola, em virtude da implementação desse modelo, também foi identificada por Souza (2021), quando entrevistou professores de uma escola da rede pública estadual do Maranhão, estado que firmou parceria com o mesmo Instituto. A escola de Ensino Médio pesquisada pela autora, que tinha em torno de 1.000 alunos antes da parceria público-privada, ficou próximo a 450 alunos após a implementação do Escola da Escolha no ano de 2020. Como explicou Souza (2021), o modelo curricular do ICE impõe a criação de laboratórios e salas temáticas. No entanto, na prática não ocorre nenhuma reforma para ampliar a escola, fazendo com que o número de vagas também seja drasticamente reduzido. Desse modo, a exclusão de alunos ocorre tanto pelo fato de muitos serem trabalhadores e não terem condições de permanecer na escola mais de um turno quanto pelo fato de que, para a implementação do modelo, o ICE geralmente utiliza salas já existentes, não havendo investimento e ampliação do espaço físico da escola, gerando diminuição no número de vagas.

Esse problema também foi narrado pelo Professor Gustavo: “Nós, na época, atendíamos em torno de 900 alunos, e no projeto, a princípio, eram contemplados somente 450, e aí os outros 450 teriam que mudar de escola, sendo que a nossa era a única do bairro” (PROFESSOR GUSTAVO, 2020, s.p.). Márcia, supervisora da escola que adotou inicialmente o modelo, destacou: “na época chegamos a fazer um cálculo: perdemos quase 30% dos nossos alunos; 30% acabaram saindo. Quando a gente desistiu do projeto, os alunos começaram a voltar” (SUPERVISORA MÁRCIA, 2020, s.p.). A Supervisora 2, ao se referir à perda de alunos caso sua escola adotasse o modelo, identificou, nesse efeito, uma ameaça concreta à empregabilidade dos professores da instituição: “Se temos emprego, é porque a escola tem aluno. A partir do momento que não tiver aluno, nós não temos emprego. [...] Diminui o número de turmas, automaticamente diminui o quadro. Então a gente diminui nossa força de emprego” (SUPERVISORA 2, 2020, s.p.).

Outro aspecto que chama a atenção nas narrativas dos entrevistados, e que se tornou uma unidade de significado no processo de análise, foi a rigidez do modelo curricular Escola da Escolha. O termo “rígido” atribuído ao modelo se repetiu nas narrativas, indicando que não havia autonomia da escola e dos professores em relação ao currículo e ao trabalho docente e burocrático exigido pelo ICE.

De forma geral, as escolas sentiram-se induzidas a aderir ao Modelo Escola da Escolha. Um dos meios de indução utilizado foi a promessa de grandes verbas para reforma das escolas, como explicaram os seguintes entrevistados:

Então tinha algumas ações, **prometiam uma verba gigantesca** para reforma e melhorias da escola, salas temáticas e tudo mais. Mas só que para isso, a escola tinha outras situações que a gente não entendia como ideais. Então a gente questionou, a gente queria que fosse algo mais visível, que a gente conseguisse entender melhor. Mas não conseguimos as informações e aí solicitamos o desligamento (PROFESSOR 1, 2020, s.p.) [grifos nossos].

Quando chegou essa demanda da Coordenadoria que a nossa escola tinha sido contemplada, no primeiro momento parecia um projeto muito, muito feliz. **Porque a escola receberia uma verba para projeto de estrutura, que melhoraria muito a estrutura de escola**, na parte de informática, de setores... que a escola seria uma escola modelo (SUPERVISORA 2, 2020, s.p.) [grifos nossos].

Além do discurso sedutor relativo às verbas, como mencionado anteriormente, as escolas sentiram-se pressionadas para implementar o Ensino Médio de Tempo Integral proposto pelo ICE tanto pela CRE quanto pela SEDUC. A resistência partiu de uma das escolas que investigou melhor o ICE e o modelo curricular Escola da Escolha. Esta escola enviou uma carta para a sua CRE, solicitando desistência ou desligamento do Programa, argumentando, com base em informações iniciais recebidas, que sua participação não era obrigatória. Em resposta, a CRE se manifestou

contrária à saída da escola. Diante do embate, a situação foi encaminhada para a SEDUC, que chamou os representantes das escolas indicadas para uma reunião. Um dos professores da escola que ajudou a redigir a carta, asseverou:

confesso para ti que quando chamaram na Secretaria achei que eu ia ser demitido. Então foi assim [em relação à resistência], foram em duas reuniões, a primeira na Coordenadoria, e aí te digo, entre o início do ano e o mês de abril é que ocorreu esse processo tá, foi muito rápido. [...] O objetivo não era discutir muito, o objetivo era implementar o processo, implementar o processo de “parceria”. Então terminou pelo mês de maio ou junho sabe, foi o primeiro semestre desse ano [2017] (PROFESSOR GUSTAVO, 2020, s.p.).

Segundo o entrevistado, nessa reunião a escola se posicionou contrária à ideia de obrigatoriedade de adoção do modelo curricular do ICE, apresentando os argumentos relativos à exclusão que ele geraria, causando empatia e adesão de outras escolas presentes na reunião. Essa escola também levou a ata de reunião realizada com a comunidade escolar, o que fortaleceu seus argumentos, possibilitando a recusa da implementação daquele modelo de Ensino Médio de Tempo Integral. A partir de então, outras escolas passaram a fazer o mesmo, inclusive envolvendo seus Conselhos Escolares – “Fizemos um documento via conselho escolar argumentando [...], que fez com que eles concedessem para nós [a retirada da escola]. Ficamos uma manhã toda lá, argumentando [...]”, recordou a Supervisora 2.

Vale destacar que as narrativas de resistência das escolas pesquisadas no contexto da Política de Fomento às Escolas de Tempo Integral revelaram não apenas o *modus operandi* da política educacional no contexto da prática. Elas também significaram oportunidades de reflexão e luta pela escola pública durante a atuação da política educacional. Como explicou Giroux, “a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta no interesse da autoemancipação e da emancipação social” (1986, p. 148). Para esse autor, a categoria Resistência é um construto no qual se vincula “um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica” (1986, p. 149). Trata-se de uma categoria através da qual entendemos que “os comportamentos demonstrados não falam por si mesmos: chamá-los de resistência é fazer do conceito um termo que não tem precisão analítica” (GIROUX, 1986, p. 148-149).

A observação de Giroux nos parece bastante válida para refletir sobre o conteúdo das narrativas de resistência ao PFEMTI nas escolas que participaram da pesquisa. Uma mensagem importante que o autor nos deixou é que é preciso estabelecer uma distância entre comportamento de oposição e resistência, pois nem sempre o primeiro representará a existência do segundo. Para Giroux, “o comportamento de oposição precisa ser analisado para ver se ele constitui uma forma de resistência”, isto é, “significa descobrir seus interesses emancipatórios” (1986, p. 149-150).

A Resistência, para Giroux, “é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior” (1986, p. 145). Trata-se de uma categoria que “representa um modo de discurso que rejeita as explicações tradicionais do fracasso escolar e do comportamento de oposição” (1986, p. 146). Essa noção de resistência, nas palavras do autor, permite entender “as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção” (1986, p. 146).

Giroux (1986) identifica categorias centrais que vão emergir da Resistência: a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não discursivo. Além destas, o autor acrescenta a esperança, algo “inerente à noção radical de resistência”, um elemento de transcendência para a transformação radical.

As observações de Giroux configuram-se em ferramentas para problematização e análise das narrativas dos entrevistados enquanto narrativas de resistência. Conforme é possível perceber ao longo do texto, estão presentes nesse conjunto de narrativas as categorias centrais apontadas pelo autor. Também corroboram esse argumento algumas falas dos entrevistados que demonstraram sua conscientização: “Eles estavam tentando, na verdade, era privatizar a escola e geraria isso, uma exclusão” (SUPERVISORA 2). No mesmo sentido, a Supervisora Márcia destacou que o PFEMTI representa “um desmonte da escola pública [...], uma descaracterização da nossa identidade, enquanto escola, enquanto pública, enquanto professor, enquanto formador de opinião”. Em sua opinião, “isso nos faz cada dia nos tornarmos mais militantes contra isso, contra qualquer tipo de privatização que venha para a nossa escola”. O professor Gustavo destacou: “na época li como se fosse um início de uma terceirização, abrindo a possibilidade para as nossas instituições, que se adequam perfeitamente a essa legislação do ‘tomar conta’[...]”. Por fim, ressaltou: “Agora me dizer que esse modelo privatista que existe vai substituir a escola pública como ela é, ah, não vai! Não pode, sabe!”.

Na percepção do professor Gustavo, a escola pública continuará sendo uma alternativa para a privatização, “porque a privatização não veio, a privatização como se queria fazer não foi possível ser feita, então se criou outros expedientes”, como a investidura dessas instituições como ‘parceiras’ da escola pública, por exemplo”.

Sobre esse tema, é importante esclarecer que a privatização

pode significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos ‘cheques-ensino’ pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica,

na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado ‘terceiro setor’ (LIMA, 2013, p. 178-179).

Concordamos com Freitas quando critica algumas abordagens que, buscando diferenciar modalidades de privatização, distinguindo-a da terceirização e da publicização, criam a falsa impressão de se tratar de uma privatização parcial. Como observou o autor, “não existe ‘meia privatização’ e não existe ‘quase mercado’”. Privatização é, portanto, um processo que pode ocorrer por diferentes modalidades, e a terceirização é apenas uma delas. A privatização sempre insere a escola e a educação na esfera do livre mercado (FREITAS, 2018, p. 50-51).

Considerações finais

Neste texto buscamos contribuir com o registro e análise de memórias e movimentos a respeito da primeira fase de atuação de uma política educacional vigente no Brasil, o PFEMTI, a partir de quatro escolas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul (RS). O objetivo maior era explicar as narrativas de experiência e resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral na cidade de Canoas, cidade do RS que recebeu o maior número de indicações de escolas públicas estaduais para a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral.

A Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil estabelecida no contexto da reforma do Ensino Médio, em 2016, reforça a ideia de que, em relação à educação integral, o Brasil tem tido como foco principal a ampliação do tempo da jornada escolar, e não a formação humana integral ou de caráter integrado (SILVA; BOUTIN, 2018).

A percepção dos professores de que a implementação do referido modelo de Ensino Médio de Tempo Integral representava uma forma de privatização da escola pública impulsionou sua resistência. Além disso, ao longo do texto percebemos outras razões que também ajudam a explicar as narrativas de resistência das escolas, caso elas adotassem o modelo específico de Ensino Médio de Tempo Integral: a) a não participação da comunidade e da escola no processo de indicação da escola; b) a falta de autonomia da escola em relação ao modelo curricular Escola da Escolha; c) a exigência de que os professores que adotassem o Ensino Médio de Tempo Integral deveriam dedicar-se exclusivamente à escola, cumprindo suas 40 horas na mesma instituição; d) a percepção de que a promessa de verbas para reformas da escola foi utilizada como forma de indução à adoção do modelo; e) interferência na gestão administrativa e pedagógica da escola por parte do ICE; f) geraria evasão de muitos alunos, particularmente dos alunos trabalhadores; g) diminuição da “empregabilidade” do professor pela diminuição do número de alunos nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

É importante destacar que aparecem elementos nas narrativas dos entrevistados que permitem aproximar o modelo curricular de Ensino Médio de Tempo Integral do ICE à prática de implementação de pacotes curriculares que legitimam o que Giroux denominou de “pedagogia do gerenciamento”. Como observou o autor, a “fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento” (1997, p. 160). Na pedagogia do gerenciamento, o conhecimento “é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas” (1997, p. 160). Desse modo, um dos problemas do PFEMTI é a sua porosidade para a expansão de tal pedagogia, pois ela nega o papel do professor enquanto intelectual transformador, resumindo a docência a uma perspectiva bastante tecnocrática e instrumental.

De forma geral, o PFEMTI também revela um problema de origem: constituir-se em uma política que não está voltada para a comunidade, não considerando as especificidades das escolas públicas e de seus alunos – alunos esses que precisariam de algum tipo de incentivo material, como uma bolsa que lhes permitissem permanecer na escola sem deixar de auxiliar em casa. Ao não prever algo dessa natureza, o PFEMTI transforma-se numa política que exclui muitos de seus alunos de suas comunidades, forçando-os a procurar uma escola que ofereça Ensino Médio sem o tempo ampliado.

A partir das entrevistas realizadas, podemos inferir que a publicação de novas listas de escolas indicadas para o PFEMTI, ocorridas entre 2016 e 2019, é um indicativo de que, no campo da prática, tem havido resistência e desistência por parte das escolas em relação à adoção do Ensino Médio de Tempo Integral. Considerando as observações de Giroux, entendemos que as narrativas dos entrevistados comunicam a existência de resistência das escolas, porque elas, ao se vincularem a um interesse coletivo de consciência e ação crítica na defesa da escola pública e de sua gestão democrática, foi além de um simples comportamento de oposição à política educacional analisada.

REFERÊNCIAS

BORON, Atilio A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; WANDERLEY, Luiz Eduardo (orgs.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-67.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [PNE]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/63011-ministerio-contrata-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da Educação/ASPHE**, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Estado terá mais 9 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 15 mar. 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estado-tera-9-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 30 jun 2021.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Estado terá 12 novas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral a partir de março**. 21 fev. 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estado-tera-12-novas-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-a-partir-de-marco>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Rio Grande do Sul terá mais nove escolas de Ensino Médio em tempo integral, beneficiando 2,5 mil estudantes**. Página oficial do governo do Estado do RS, 2019. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/estado-tera-mais-nove-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIROUX, Henry. “Professores como intelectuais transformadores” In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** [online], v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da (s) ‘Terceira(s) Via(s)’: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LOPES, I. *et al.* **Narrativas sobre Educação Secundária produzidas pela Unesco**: limites, características e impasses de uma influência internacional. Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da UNISC, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/mostraextensaounisc/article/view/20613>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Revista de Educação Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 67-93, 2016.

PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun., 2001.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRAZO de adesão para Escola em Tempo Integral vai até o dia 25. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação / Assessoria de Comunicação Social, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40361>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PROFESSOR 1. **Ensino médio de tempo integral**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Tempo de grav. 32min. via google meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 6 jun. 2020. [Informações ocultas para não haver quebra de anonimato].

PROFESSOR GUSTAVO. **Ensino médio de tempo integral**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Tempo de grav. 71 min. via google meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 2 jun. 2020. [Informações ocultas para não haver quebra de anonimato].

RODRIGUES, Ana Cláudia; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez. 2017.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (orgs.). **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47-64.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura**, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. **Ciências Humanas**, p. 92-115, set./dez. 2019.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim. **A Escola da Escolha**: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2021.

SUPERVISORA MÁRCIA. **Ensino médio de tempo integral**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Tempo de Grav.: 32 min. via google meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 26 ago. 2020.

SUPERVISORA 2. **Ensino médio de tempo integral**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Tempo de Grav.: 34 min. via google meet, 2020. Santa Cruz do Sul, 18 ago. 2020.

10. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: notas sobre o Neoliberalismo Escolar no Brasil¹

*Rafael de Brito Vianna
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza*

O presente capítulo tem por objetivo analisar como vêm sendo conduzidas as políticas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e sua relação com o Neoliberalismo Escolar, noção cunhada por Christian Laval (2019), que expressa o processo de empresariamento da escola e da educação pública à racionalidade neoliberal.

Argumentamos que no contexto de rupturas democráticas promovidas no Brasil a partir do ano de 2016, o início de uma Agenda Reformista para a educação secundária surge em um cenário de disputas por um projeto educacional para os próximos anos, e por um projeto societário. Isto ocorre com forte protagonismo do setor privado na condução das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio em um processo de alinhamento às premissas da sociedade neoliberal. Dessas disputas, estudos realizados por nós (SOUZA, 2021; VIANNA, 2021) demonstraram o avanço do empresariamento através de uma ação capilarizada de agentes privados que vêm promovendo um deslocamento de sentidos relacionados ao que se entende por Educação Integral a partir de uma concepção emancipatória e crítica.

Destarte, este capítulo está organizado em duas seções principais: a primeira busca compreender e conceituar as principais características e mecanismos do Neoliberalismo Escolar e como eles atuam a fim de estabelecerem um paradigma educacional onde a formação dos sujeitos se baseia numa lógica pragmática e economicista que tensiona os limites e as (im)possibilidades da oferta de um Educação Integral para o Ensino Médio comprometido com a emancipação e a superação das desigualdades.

Na segunda parte deste texto, refletiremos sobre a construção de uma reforma empresarial para a educação (FREITAS, 2018) através do forte protagonismo e atuação de Instituições pertencentes ao Terceiro Setor, como é o caso do ICE – Instituto de Corresponsabilidade com a Educação, que vem estabelecendo uma gramática reformista afim de alinhar a Educação Básica brasileira à uma agenda mais ampla, promovida por Organismos Internacionais que influenciam políticas de adequação da educação à racionalidade neoliberal e à formação de sujeitos cosmopolitas.

¹ Este capítulo é uma versão ampliada e atualizada do trabalho de nossa autoria intitulado “A Escola de Tempo Integral e os interesses que permeiam a Reforma do Ensino Médio”, apresentado no Seminário Nacional EMPesquisa, promovido pela UNICAMP em 2021.

Neoliberalismo Escolar: notas sobre um conceito

O Neoliberalismo se revela como uma ideologia, “uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados” (KREIN, 2018, p. 245). Em outras palavras, o Neoliberalismo traz uma visão de mundo que atenda aos interesses da classe empresarial, visto que no contexto de globalização

as iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem, mesmo se fosse intencionado, o que raramente é” (MCCHESNEY, 1999, p. 7 *apud* APPLE, 2003, p. 21).

Desta forma, as ideias neoliberais foram/são levadas para a escola e, conseqüentemente, como efeito começaram a surgir pesquisas que buscam compreender como elas são desenvolvidas no âmbito educacional.

Nos últimos trinta anos é notório o protagonismo dos Organismos Internacionais para a construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2005). Embora sua origem possa ser identificada pela realização da Conferência de Jomtien, em 1990, a consolidação dessa agenda se deu pela assinatura do “Compromisso Todos Pela Educação” pelo países-membros, como um compromisso para a promoção de reformas na educação básica para que os sistemas educacionais alcançassem maior equidade, eficiência e qualidade.

Nesse plano das organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Ainda que a troca entre sistemas escolares não sejam novidade, nunca esteve tão claro que um modelo hegemônico pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem do seu caráter globalizado (LAVAL, 2019, p. 19).

Desta forma, na virada do século foram construídos inúmeros relatórios e pesquisas que buscaram inserir novas práticas pedagógicas amparadas em uma organização vinda do setor empresarial, considerado como modelo de excelência, frente à “ineficácia” dos Estados. Para Laval (2019), as mudanças ocorridas no âmbito econômico com um processo de hegemonia do Neoliberalismo provocaram inúmeras rupturas com o que se entende por Educação. Segundo ele, as reformas impostas em nome desta agenda

[destruíram] os fundamentos simbólicos e morais da instituição escolar do que os consolidou. Entendemos, ao contrário, que as concepções “modernas” de serviço público, respondendo exclusivamente critérios de eficiência e rentabilidade, são altamente apreciadas pelos ultraliberais, que as veem como propedêutica necessária à gestão privada da escola, ou pelo menos de seus segmentos e atividades mais rentáveis. Essa conversa fiada, que visa objetividade e eficiência, facilitou a transformação do sistema educacional em um apêndice da máquina econômica, naturalizando as novas finalidades que lhe são atribuídas (LAVAL, 2019, p. 84-85).

Nesse sentido,

a educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY; PITTON; KIM; MONJE, 2011, p. 57).

Como nos aponta Aguilar (2019), as políticas educacionais, independentemente de sua base ideológica, influenciam nossas vidas e nossas práticas cotidianas de diferentes maneiras, formatos e ritmos. A sua efetivação e consolidação passa por um processo de internalização consciente ou inconsciente de valores, princípios e símbolos que vão sendo operados através de mecanismos, tecnologias e artefatos de atuação de seus agentes com o objetivo da naturalização da sociedade de mercado. Baseando-se em Ball (2005), para explicar os principais mecanismos na constituição do Neoliberalismo Escolar é importante considerar o *gerencialismo* que dá sustentação ao modelo de educação proposto e defendido pelos agentes internacionais e nacionais comprometidos com a agenda econômica global.

Representante de uma nova forma de poder, o gerencialismo é um mecanismo que permite a entrada no interior do setor público de novas lógicas que promovem a inserção de uma cultura empresarial ligada à eficiência. Para Ball, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (2005, p. 544). Assim, o gerencialismo

[...] vê o sistema de controle burocrático pesado, contraproducente e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Sua noção de caminho para o sucesso competitivo está em flexibilizar os sistemas formais de controle [...] e enfatizar o valor de motivar as pessoas para produzir “qualidade” e esforçarem-se para conseguir “excelência”. Os administradores se tornam líderes em vez de controladores, fornecendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo ou corporativos em “ser o melhor” (GERWITZ; BALL, 2011, p. 199).

A gestão educacional, agora uma gestão gerencial, visa o cumprimento de resultados e metas, baseadas no desempenho e na qualidade. Assim, apesar do Estado continuar sendo o responsável pelo acesso, constatamos não só a gestão, mas o currículo escolar, também é “cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40).

Logo, estamos diante de um processo de privatização da educação (PERONI; OLIVEIRA, 2019), pois mesmo que o Estado permaneça com a titularidade das ações educacionais, observamos a transferência da responsabilidade quanto à direção e o conteúdo das propostas ao setor empresarial que, por sua vez, interfere diretamente nesses aspectos.

Nesse contexto de mercado, onde prevalece uma lógica de competitividade, a escola é pressionada a incorporar novos mecanismos para alcançar as metas e ter resultados satisfatórios nas avaliações. Desta forma, incorporar os mecanismos empresariais torna-se essencial e a escola acaba integrando no seu arcabouço alguns elementos da lógica mercadológica.

Sob essa lógica, precisamos destacar a existência da flexibilidade, em especial a formação de alunos flexíveis pois

Cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa – essas qualidades e outras competências “genéricas” – são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas (LAVAL, 2004, p. 58-59).

Na lógica neoliberal, o aluno deve ser preparado para atender aos interesses do mercado, para ter iniciativa e criatividade para conseguir se adaptar às novas tecnologias e as adversidades que podem surgir. Desta forma, a escola neoliberal é incentivada a formar sujeitos que sejam possuidores de discernimento e espírito analítico “para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior” (LAVAL, 2004, p. 15).

Assim, nos deparamos com a mudança da finalidade da formação educacional que, com o objetivo de atender aos interesses empresariais, deve proporcionar uma cultura de base orientada em função de motivos profissionais, valorizando uma pedagogia que seja pautada “pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 46).

As competências e as habilidades necessárias para agir e decidir em situações imprevistas (ROSENFELD; NARDI, 2011), adquiridas por meio da formação da escola neoliberal, são o que, nesta perspectiva, torna o indivíduo útil na organização produtiva. Desta maneira, a escola abandona uma lógica de conhecimentos para

adotar uma lógica de competências, o que deveria despertar profunda preocupação a todos nós, tendo em vista que “essa lógica da competência, dando mais prioridade as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável [...], comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (LAVAL, 2004, p. 63).

Nesse contexto, a profissionalização visa preparar o futuro trabalhador para situações adversas, para que ele possa “aprender a empresa” e não um ofício (LAVAL, 2004). Neste sentido, a profissionalização contribui para o desenvolvimento do “empresário de si mesmo”, aquele indivíduo que tenha competências suficientes para ser uma pessoa exitosa (ZAN; KRAWCZYK, 2019).

Por outro lado, a partir de uma concepção crítica, a Educação Integral deve estar comprometida com um projeto político democrático que busque a superação das desigualdades, bem como seja capaz de transformar os sujeitos envolvidos no processo de formação em cidadãos autônomos, que sejam capazes de interferir na realidade e contribuírem para mudanças e melhoria não apenas de suas vidas, mas da sociedade como um todo. No entanto, a atual reforma do Ensino Médio, solidificada em valores pactuados pela racionalidade neoliberal e com as elites empresariais internacionais e locais, acaba deslocando os sentidos da Educação Integral ao reduzi-la a uma formação pragmática e utilitarista.

Os diversos elementos até aqui abordados corroboram com o fato de que o chamado “Novo” Ensino Médio e a política de Educação Integral para essa etapa da Educação básica brasileira evidenciam uma tendência de ofertar uma formação adaptada e condizente com as demandas econômicas, a qual podemos relacionar com a chamada “Educação Cosmopolita”. Compreendemos a educação cosmopolita como um substrato das processualidades, disputas e dinâmicas na formulação de um paradigma educacional identificado com a racionalidade neoliberal onde seus agentes, através de ações articuladas nacional e internacionalmente, tomam para si a responsabilidade de formar cidadãos que acatem o modo de vida imposto pela nova configuração de poder. Trata-se de agentes que “buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial” (POPKEWITZ, 2009, p. 74). De maneira generalizada, a formação do sujeito cosmopolita é

aquela de sujeitos que não apenas se adaptem ao sistema, mas que, verdadeiramente, queiram isso, ou seja, trata-se de inculcar processos de conformismos e aceitação ativa do sistema de competitividade, naturalizado pelo sujeito cosmopolita, fruto da luta hegemônica das classes dominantes, em um momento de crise estrutural do capital (MELO; MAROCHI, 2019, p. 2).

Em um cenário de crise profunda, de alargamento das desigualdades e de concentração de capital nas mãos do mercado financeiro, o processo de globalização, para o bem ou para o mal, invoca a necessidade de mudanças nas relações políticas,

culturais e sociais. Claramente, essas mudanças perpassam pela educação e formação de sujeitos que estejam alinhados, quando não excluídos, à esta racionalidade, pois “o ambiente social no qual o cosmopolita habita é um cenário repleto de julgamentos, comparações públicas de resultados, controles e avaliações contínuas, que exigem a todo o momento a atenção à produtividade e à relação custo-benefício das ações” (MELO; MAROCHI, 2019, p. 3). A competitividade e o individualismo, enquanto frutos dessa nova sociedade marcada pela perspectiva pragmatista onde o conhecimento é substituído pela *aprendizagem*, fazem com que as reformas alinhadas com o neoliberalismo normatizem através de seus dispositivos uma organização curricular que possibilite uma formação imediatista para o *saber fazer*.

Desse modo, é gerada uma competição entre as escolas, o que também contribui para que elas acabem incorporando a lógica mercadológica. Assim, não raro, percebe-se que as escolas vêm empregando técnicas mercantis para atrair e manter os alunos e, também, vêm concordando com a contribuição de instituições privadas que possam financiar suas atividades ou mesmo intervir de forma direta nos fazeres educacionais. Temos assim que

A ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja característica geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos. Apesar dos desmentidos oficiais, a modernização liberal da escola passa por uma extinção progressiva das fronteiras entre domínio público e interesses privados (LAVAL, 2004, p. 109).

Como consequência deste sistema de mercantilização da educação, passamos por um momento de desgaste dos valores políticos democráticos essenciais, e de fortalecimento dos valores mercantis. Infelizmente,

esse fenômeno (de intervenção da iniciativa privada dentro do contexto educacional de determinado país) tende a transformar o próprio sistema educativo. Os efeitos negativos são sentidos nas desigualdades entre alunos, no desenvolvimento de mentalidades consumistas, na alienação dos alunos, no conteúdo dos conhecimentos (as matérias mais rentáveis em termos de progressão social e profissional como o inglês, as matemáticas e as ciências são valorizadas em detrimento de outras), nas maneiras de aprender (método mecânico, compreensão superficial, culto da eficácia e da rapidez). É uma verdadeira industrialização da formação que se instala, cujos efeitos tanto nos alunos como nas finalidades da educação não devem ser subestimados (LAVAL, 2004, p. 125).

Outro aspecto que merece comentários é a eficácia, o qual corresponde ao último valor da escola, contudo, aqui desconsidera o aspecto emancipatório do saber, pois

hoje em dia uma lógica econômica que determina o modo como se entende o sentido da eficácia. O discurso atual sobre a “escola eficaz” insiste no único fato que parece contar: ela deve ser gerida com ainda mais rigor porque coloca em jogo uma despesa pública importante, que não deve ser desperdiçada sob pena de prejudicar outros domínios da ação pública [...]. A eficácia do ensino em questão tende então a se confundir com o que os economistas chamam eficiência, que consiste em maximizar resultados numéricos – avaliados mais ou menos com precisão – utilizando, da melhor forma, os meios financeiros limitados atribuídos pela autoridade pública ou os consumidores da escola (LAVAL, 2004, p. 211).

A eficácia é mensurável e, conseqüentemente, é relacionada aos métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala, o que acaba tornando-a inseparável de uma certa burocratização da pedagogia. Assim, a suposta autonomia conquistada pelas escolas para competirem no mercado educacional acaba se perdendo em uma uniformização da prática escolar, promovida por institutos e empresas que vão dando as cartas na escola pública.

Ensino Médio de Tempo Integral: a atuação do setor privado e o empresariamento da Escola Pública

Ao partirmos do argumento de Freitas (2018), vemos que a Reforma do Ensino Médio promovida pelo Estado brasileiro a partir do ano de 2016 possui características da lógica empresarial descrita acima. Destacamos que a referida Reforma (LEI nº 13/415/2017) pretende servir para adequar o Ensino Médio “a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Essa Reforma que foi instituída inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, tem “a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). A predileção pelo desenvolvimento de competências visando atender aos interesses privados é nítida, tendo em vista que na sua justificativa encontramos o argumento de que o modelo adotado até então “não dialoga(va) com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016).

Assim, a Reforma veio para flexibilizar o tempo escolar, visto que limita a carga horária a formação comum sem definir como este tempo deve ser utilizado; a organização e conteúdo curricular, através dos chamados itinerários formativos; o oferecimento do serviço educativo e a responsabilidade do Estado, a partir do momento que permite a colaboração e intervenção de organismos privados nacionais e internacionais; e a própria profissão docente (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Garcia e Czernisz (2017) consideram que as alterações propostas para o Ensino Médio são autoritárias e que são direcionadas aos jovens da classe trabalhadora,

público específico que precisa frequentar a escola pública. Para os autores, provavelmente a Reforma terá um efeito menor nas instituições de ensino particulares, visto que estas não irão limitar os conhecimentos ofertados aos seus alunos da mesma forma que ocorrerá nas públicas. A Reforma, na verdade, ocasiona um retrocesso, promovendo um desrespeito à luta pelo acesso à educação completa e de qualidade da classe trabalhadora, pois prioriza os interesses e a influência dos empresários acima dos interesses coletivos (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Um elemento importante para se compreender o processo de deslocamento de sentidos relacionados à Educação Integral foi a criação do Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), através da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). Seus dispositivos normativos carregam uma gramática gerencialista e reforçam o processo de empresariamento e privatização da escola pública.

Central neste processo de empresariamento da escola pública através da Reforma do Ensino Médio e do próprio PFEMTI é a atuação capilarizada e articulada de instituições do setor privado que, através de parcerias com o poder público, acabam sendo os principais articuladores não apenas para a implantação das políticas, como também na formação de professores e gestores, chegando em alguns casos a serem responsáveis pela gestão de redes e unidades escolares.

Essas instituições são chamadas de *Think Tanks* (MARTINS; KRAWCZYK, 2018) que, conforme Caetano e Mendes, “são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública” (2020, p. 3). Embora as formas de organização e atuação se dê de formas variadas,

Essas organizações exercem pressão sobre o Estado para fazer valer seus interesses e interferir na execução das políticas públicas, executadas interna e externamente nos países. Recorrem aos grandes meios de comunicação para difundir seus valores, de modo a formar a opinião pública e assegurar que a lógica mercantil, seja percebida como natural e inevitável às relações humanas, podendo adentrar em todos os espaços da sociedade. Interferem nas formas de atuação do Estado para materializar os interesses dos grupos que pretendem conservar e perpetuar as formas de dominação econômica e política (CAETANO; MENDES, 2020, p. 3).

Ao estabelecerem um local de prestígio dentro dos gabinetes governamentais nos mais diversos níveis, estabeleceu-se uma intrínseca rede colaborativa e a criação de estratégias como o fomento de relatórios, pesquisas e resultados, que são amplamente divulgados pelos mais variados canais de comunicação, transformando-se na principal bandeira das causas educacionais. Esse cenário reforçou a organização escolar aos moldes da gestão privada e empresarial que se apresenta como uma alternativa na superação da crise e aumento da qualidade (FREITAS, 2012).

Assim, pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo – cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

Neste contexto, instituições privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, encontram abertura para atuar no âmbito educacional brasileiro. O ICE é uma associação privada que surgiu no ano de 2002 e propõe assumir, junto com o Estado, a corresponsabilidade pela educação, tendo em vista que, segundo seu presidente Marcos Magalhães, “o setor público é ineficaz e cabe aos empresários ‘ensinar’ ao Estado como fazer gestão. Ou seja, o privado regulando o público” (SILVA; BORGES, 2016, p. 8).

Na realidade, como bem assevera Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263), ele possui uma “roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), mas atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”.

Mesmo assim, o ICE, nos últimos anos, conseguiu firmar diversas parcerias com entes públicos. Ele apresenta um modelo de programa educacional chamado Escola da Escolha, o qual se baseia no Projeto de Vida, componente curricular no Novo Ensino Médio. Esse modelo curricular tem sido expandido, via parcerias público-privadas, para as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Ele é apresentado como

a solução para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro (ICE, 2015, p. 28).

Assim, reforçando o discurso da necessidade da participação do setor privado na educação, o ICE firmou parcerias com diversos Municípios e Estados brasileiros², dos quais podemos destacar o convênio firmado com o estado do Maranhão, em abril de 2015.

2 Pesquisas recentes como as de Evangelista (2020) e Monteiro (2020) vêm se debruçando em compreender o domínio dessas instituições no processo de implementação e implantação do PFEMTI pelo território nacional e sua atuação capilarizada em outros estados brasileiros, que demonstra um grande assédio e que indica

De acordo com o convênio, o ICE, junto com Alere Gestão e Administração Ltda e o Instituto Natura, iriam dar apoio técnico para o desenvolvimento de um conjunto de ações objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado do Maranhão, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir da análise feita por Souza (2021, p. 133), podemos perceber que

o ICE, por meio dos seus representantes, acompanha as atividades da escola no primeiro ano, repassando todas as diretrizes do modelo Escola da Escolha para os sujeitos daquela comunidade escolar. Ao perceber que eles já aceitaram o modelo, desintensificam o controle e apenas monitoram. Em outras palavras, o ICE deixa a escola quando os sujeitos da comunidade escolar já foram “moldados” para agir da forma como foi estabelecido – o que não significa que os professores vão apenas reproduzir o modelo, sem ressignificá-lo.

Em 2020 foi firmado um novo acordo, visando dar continuidade à parceria, incluindo, além do ICE, o Instituto Sonho e o Instituto Natura. Deste 2015, o ICE vem atuando diretamente na educação pública maranhense de modo que, em 2021, o Instituto começou a agir sobre a implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, realizando uma formação voltada exclusivamente para os gestores escolares e os professores.

Para termos de conclusão, pode-se identificar uma forte atuação do setor empresarial, de maneiras individuais ou conjuntas para o estabelecimento de um paradigma educacional compatível às demandas impostas pela economia neoliberal. Essa mudança de paradigma, por sua vez, influencia no deslocamento de sentidos relativos à Educação Integral que, ao invés de ser compreendida como um projeto político de superação das desigualdades e para a emancipação dos sujeitos, passa a ser moldada para oferecer uma Educação Cosmopolita. Nos mostra também, através dos mecanismos e artefatos do Neoliberalismo Escolar, a adequação para uma formação utilitarista e pragmática com a finalidade de garantir força-de-trabalho competente e produtiva em conformidade com as demandas do mercado e da sociedade capitalista.

Ao defendermos que a atual reforma do Ensino Médio e sua gramática vem sendo influenciada e construída pelas elites empresariais brasileiras, pode-se perceber elementos característicos do neoliberalismo, como é o exemplo do gerencialismo enquanto uma tecnologia que coloca a educação e a própria escola pública numa relação mercantilizada. A partir de um afã reformista e modernizador, a presença de lógicas e práticas muito comuns ao setor privado passa a ser recorrente na escola pública, produzindo competitividade e individualismo para uma suposta eficiência da Educação.

que o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral vem sendo conduzido por este segmento.

Neste contexto de empresariamento da escola pública presente também nas políticas de ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Médio podemos identificar uma tendência de deslocamento de sentidos relacionados à Educação Integral: nega-se sua perspectiva crítica e emancipatória e prioriza-se uma Educação Cosmopolita de sujeitos flexíveis, produtivos e também comprometidos com a racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016b. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25.

CAETANO, M. R.; MENDES, V. R. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-17, 2020.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Responsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias**. 14 ed., Campinas, 2019. p. 4261-4274.

DALE, R. “A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica”. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (orgs.), **Educação crítica e utopia**: Perspectivas para o século XXI. Porto: Afrontamento, 2005. p. 5369.

ESTADO DO MARANHÃO. “**Temos um modelo vitorioso**”, diz Flávio Dino sobre investimentos em escolas de tempo integral. São Luís, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=290885/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

EVANGELISTA, A. P. **A Política de Educação de Tempo Integral no Ensino Médio do Estado do Acre e a atuação de Institutos ligados ao setor empresarial**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020.

FREITAS, L. C. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas Ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez., 2017.

GERWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZ-MANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 245-248.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MCCARTHY, C.; PITTON, V.; KIM, S.; MONJE, D. Movimentação e estase na reorientação neoliberal da Escolarização. *In*: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49-65.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, 2019.

MONTEIRO, É. F. **O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integral em Tempo Integral**: a parceria público-privada entre o Governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

POPKEWITZ, T. S. Sociedade de Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 73-96, 2009.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. *In*: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 78-81.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Parceria Público-privada na Gestão da Educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 4-23, jan./jun 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista [online]**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SOUZA, N. C. L. A. **A Escola da Escolha**: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2021.

VIANNA, R. B. **Neoliberalismo Escolar e Educação Integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral- PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2021.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora; Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

11. LA ESCUELA, EL TIEMPO Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

Sergio Martinic

Las políticas del tiempo escolar

En América Latina el tiempo escolar ha sido objeto de diversas políticas en distintos momentos de su historia y que se pueden agrupar en dos grandes ciclos de reformas. El primero, que predominó en las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado estuvo centrado en la cobertura y el segundo, a partir de los años 90, en la calidad de los resultados de aprendizaje. Estas políticas intervinieron, fundamentalmente, en la duración de la jornada escolar, en los años de escolaridad y en la distribución interna de las horas de las materias en el currículo.

Políticas del tiempo centradas en cobertura

Cuando la meta de los sistemas educativos fue la ampliación de cobertura la mayor parte de las escuelas se organizaron en dos turnos. Por lo general, en las mañanas se realizaban las clases de Secundaria o primaria y en las tardes los grupos inversos. En un mismo local funcionaban, en la práctica, dos establecimientos educativos y la Jornada Escolar no duraba más de 4 horas diarias. Esta distribución se observó prácticamente en todos los países de América Latina y cumplió la función de ampliar la matrícula, principalmente, en los centros urbanos, mientras en paralelo aumentaban las inversiones y construcciones de establecimientos educacionales.

A medida que crece la cobertura educativa aumentan también las expectativas y demandas por mayor educación. La urbanización e industrialización de América Latina estuvo asociado al desarrollo de las capas medias y a un crecimiento importante del sector servicios. La demanda de especialización se asocia, al mismo tiempo, a una demanda por aumento de la escolarización. Desde las primeras décadas del siglo pasado la mayor parte de los países de la región aprobaron leyes que fortalecieron los incipientes sistemas de educación pública y un aumento progresivo de la matrícula y de los grados de escolaridad obligatoria.

La región demoró prácticamente todo el siglo XX en alcanzar metas universales de cobertura en Educación primaria, avanzar en secundaria, y aumentar los años de escolaridad obligatoria garantizados por los Estados. Hoy día el promedio

de escolaridad obligatoria es de 10 años destacando países como Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay que tienen 14 años.

Pese a esta declaración en los marcos normativos la cobertura efectiva varía de acuerdo a los grados educativos y a las diversidades internas. El problema se observa, principalmente, en el acceso y progresión oportuna en secundaria que va desde una tasa neta de matrícula superior a 80% (Argentina, Chile, Bahamas, Cuba, Granada, México, Peru), hasta niveles muy bajos, donde más de dos tercios de los jóvenes están en situación de rezago o simplemente abandonaron el sistema educativo (El Salvador, Guatemala y Nicaragua).

Sin duda el doble turno de las escuelas contribuyó al logro de las metas de cobertura, principalmente, en la educación primaria. Sin embargo, no resolvieron problemas importantes de eficiencia y calidad de los sistemas. Ello se observa en las altas tasas de repetición y de deserción que existen especialmente antes del sexto grado y en los bajos y desiguales logros de aprendizajes de la población.

Las mediciones de fines de los 80 y comienzos de los 90 demuestran las inequidades en los aprendizajes entre países y al interior de los países. Estudios regionales realizados por el Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación de UNESCO/OREALC en 13 países de la región demuestran que, para las áreas de Lenguaje y Matemáticas en el tercer y cuarto grado de Educación Básica, la mayoría de los países se ubica por debajo de la mediana regional (UNESCO/OREALC, 2000). En promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no adquieren los aprendizajes básicos en lectura, y en matemáticas (GUADALUPE, 2013).

Otras comparaciones internacionales, a su vez, colocan a los países latinoamericanos participantes en los últimos lugares. Según datos de la prueba PISA (2012) y en la cual participaron ocho países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, y Uruguay, se demuestra que hay un alto porcentaje de la población estudiantil con rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de lectura y matemáticas. Además, la diferencia entre los resultados de los países latinoamericanos y el promedio de países desarrollados pertenecientes a la OCDE es muy significativa (TRUCCO, 2000).

Para explicar estas diferencias se recurre, con frecuencia, a los factores sociales asociados a la realidad de los estudiantes. En efecto existe una clara relación entre origen social y aprendizaje de los estudiantes. Pese a la fuerza de la argumentación la explicación del problema no se agota en el origen social de las familias.

Por el contrario, las prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar tienen un peso determinante ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen o bien para hacer la diferencia entre los niños de las familias más pobres. Diversos estudios sobre la eficacia de las escuelas han logrado identificar un conjunto de variables internas que inciden fuertemente en el logro de aprendizajes. Entre ellos variables asociadas al director, el profesor y sus prácticas pedagógicas, la cultura y clima escolar.

Por otra parte, diversos estudios han demostrado que en América Latina el tiempo efectivo de las clases guarda mucha distancia con lo declarado en las normas y programaciones ministeriales. Las huelgas de maestros y funcionarios; los problemas climáticos, licencias médicas de profesores, entre otros imprevistos inciden en que en varios países o en las zonas rurales de los mismos las clases efectivas no logren el 50% del total de días programados por ley (ABADZI, 2009; TENTI, 2010). Por otra parte, los profesores en sus clases dedican parte importante del tiempo a actividades no instruccionales lo que, finalmente, afectará también los aprendizajes. En un estudio basado en observaciones de clase en países de América Latina se constató que los profesores dedican un 65 % o menos del tiempo de la clase a la instrucción lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana (BRUNS; LUQUE, 2014).

De este modo, una vez lograda las metas de cobertura surge con fuerza la problemática de la calidad de los aprendizajes. Los estudiantes están en las escuelas, pero no logran los aprendizajes esperados. Hacia fines de los años 80 surge un nuevo ciclo de reformas que pondrá el acento en los logros de aprendizaje y en la reducción de las desigualdades.

Entre las políticas que se implementan destaca la formación inicial y continua de los profesores y sus prácticas pedagógicas en el aula. Esta preocupación redefine, a la vez, el lugar de la variable tiempo en el sistema escolar. El siglo XXI en la región se inaugura con una amplia conciencia en la importancia de la calidad y equidad de los aprendizajes, particularmente, de los sectores en desventaja social y surgen políticas que tomaran el tiempo escolar nuevamente como uno de sus principales ejes de cambio.

Políticas de tiempo centrada en la calidad

Los países inician a fines de los 90 políticas de reformas de las jornadas escolares aumentando principalmente las horas de clase diarias de la Enseñanza Básica y Media. En estas políticas influyen las recomendaciones de los Bancos y otras agencias internacionales y, por ello, es posible reconocer una teoría de cambio con objetivos y componentes similares.

Entre ellas cabe mencionar la extensión de Jornada Escolar en Chile iniciada en 1997, Uruguay en 1998, Venezuela en 1999, Cuba en 2003, México en 2007, Argentina en 2011, Honduras 2014, Colombia en 2015, Brasil en 2017 en la reforma del tiempo en la enseñanza secundaria, entre otros países (OSORIO, 2019; TENTI 2010; CRUZ; CASTIONI, 2019).

La ampliación de la jornada escolar surge como una respuesta al problema de la falta de tiempo para el aprendizaje de los estudiantes y para los propios profesores en el proceso de implementación de las reformas educativas en curso. La hipótesis central es que más tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender. En

efecto, como se sostiene en los fundamentos de la política en Chile, si aumentan los tiempos pedagógicos mejorarán los aprendizajes favoreciendo a las escuelas más postergadas que, además de contar con más tiempo, mejoran su infraestructura y planta docente (ELIAS, 2017; MARTINIC, 2015).

Gran parte de la justificación de las diferentes políticas de ampliación de la Jornada Escolar en América Latina descansa en esta hipótesis.

La teoría de cambio de la política afirma que si los alumnos tienen más tiempo de exposición al aprendizaje habrá mejores resultados. El objetivo del tiempo adicional es que las escuelas tengan más oportunidades para aplicar un currículo complejo y extenso y para que los profesores y alumnos cuenten con más tiempo para el desarrollo de actividades con sus pares.

Con estas políticas se pretende, a la vez, obtener beneficios que van más allá del aprendizaje tales como (a) alimentación para los estudiantes; (b) mayor flexibilidad o apertura con la comunidad y (c) generar un espacio protegido y de apoyo para niños y jóvenes de los sectores más pobres, entre otros.

La escuela al disponer de mayor tiempo puede desarrollar mejor su función social, distribuir sus actividades escolares, profundizar más los conceptos, abordando diferentes estrategias e ir incorporando la realidad al análisis académico y abrir posibilidades para impulsar el potencial de los alumnos y la creatividad de los maestros.

La implementación de estas políticas se realiza de un modo gradual. Se comienza, por lo general, por escuelas más pequeñas y que tienen posibilidades de infraestructura para acoger a los estudiante en una jornada escolar única y ampliada. En la mayoría de los países la política ha significado, a la vez, la inversión de importantes recursos para la ampliación o construcción de nuevos edificios escolares. Por otra parte, en todos los casos se contempla programas de alimentación escolar asociados a la extensión del tiempo y mayores recursos informáticos y material pedagógico de apoyo. En síntesis, se trata de una política con diferentes componentes y cada uno de ellos de alta complejidad en su implementación.

Las evaluaciones de los procesos de implementación han dado cuenta de estos problemas y que se traducen en conflictos y tensiones principalmente con los sindicatos de maestros, asociaciones de padres y autoridades locales por atrasos en las construcciones; limitaciones en los presupuestos asignados y falta de participación de las comunidades escolares en los proyectos, entre otros.

Pese a las dificultades existe una percepción positiva de los resultados de estas políticas. Las familias valoran las ventajas que implica tener más tiempo disponible lo que aumenta las posibilidades de una inserción laboral. Profesores y estudiantes, particularmente del nivel secundario, suelen ser más críticos. Los primeros por la sobrecarga de trabajo que exigen las nuevas condiciones de trabajo y la necesidad de realizar tareas de coordinación y supervisión en almuerzos o en actividades extracurriculares.

Los estudiantes se sienten más agotados y consideran que más tiempo, en la mayoría de los casos, ha significado “más de lo mismo” y no han experimentado cambios en las metodologías de trabajo o desarrollo de actividades en el tiempo adicional de acuerdo con sus intereses (OSORIO, 2019).

Las evaluaciones de impacto han demostrado logros en los aprendizajes en las escuelas con extensión de Jornada Escolar. Sin embargo, los resultados varían de acuerdo con el sector social y nivel de estudios y, por lo general, son menos que los esperados.

Cruz & Castioni (2019) revisaron 8 evaluaciones de impacto de la ampliación de la jornada escolar realizados en Argentina (Buenos Aires), Brasil (San Paulo), Chile y Uruguay. En seis estudios se encontró un impacto positivo en los aprendizajes. En los dos estudios restantes, en cambio, el impacto se observó en un aumento de la participación laboral femenina y en la reducción del embarazo adolescente.

En el caso de Chile los estudios realizados han encontrado un leve impacto en los aprendizajes. Bellei (2009) y Arzola (2011) encontraron un mayor impacto en escuelas públicas municipales que en las escuelas particulares subvencionadas. En cambio, Toledo Badilla (2008) halló más impacto en las escuelas particulares y en lenguaje (frente al menor impacto en matemática) (RIVAS, 2013).

En síntesis, las políticas de extensión del tiempo escolar han cambiado el paisaje de numerosas escuelas de los países de la región. Sin embargo, el impacto que tiene este esfuerzo en los aprendizajes es muy variable y están lejos de las expectativas de las comunidades escolares. Sin duda que, hay otros beneficios que no se miden con frecuencia y que son muy relevantes. Por ejemplo, las condiciones de alimentación; las oportunidades de sociabilidad, el fortalecimiento de capacidades docentes, entre otras. Sin embargo, las políticas aun no logran cumplir con su promesa y que es un cambio sustantivo en los aprendizajes, particularmente, de los sectores sociales en desventaja.

Los límites de las políticas del tiempo en los aprendizajes

Un sistema educativo con más días y horas de clases no garantiza necesariamente un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. La investigación sobre la materia, y que revisaremos brevemente más adelante, recomienda observar con cuidado este tipo de relaciones.

Quienes han postulado este tipo de relación, ya sea para ilustrar o criticar la asociación, toman en consideración medidas “macro”. Por ejemplo, número de años de escolarización, número de días de clases, entre otras, y han utilizado la escuela y no el aula como unidad de análisis. Según A. Delhaxhe (1997) estas unidades macros disimulan y no revelan la influencia del tiempo de instrucción sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, en las políticas ha predominado una visión mecánica y lineal del tiempo al asumir que un aumento o disminución de la unidad de tiempo se asocia directamente con los aprendizajes. Esta visión descansa en la mirada tradicional que han tenido los sistemas educativos sobre el tiempo reduciéndolo a una dimensión objetiva y administrativa.

Mas horas de clases no garantiza una mayor efectividad y logro en los aprendizajes. Ello depende, entre otros, del trabajo pedagógico del profesor y del compromiso de los estudiantes con la tarea en dichas unidades de tiempo. En efecto, diversos estudios demuestran que el tiempo comprometido por el estudiante tiene una relación positiva con el aprendizaje más fuerte que el tiempo asignado a la materia o a la enseñanza (LEVIN; TSANG, 1987; DELHAXHE, 1997). Para lograr dicho compromiso se requiere una estrategia pedagógica que logre la motivación y el interés de los estudiantes.

Las políticas de tiempo deben pasar a un nuevo ciclo y que tenga por objeto modificar la concepción de tiempo escolar que la sostiene y la construcción de nuevas relaciones entre el tiempo administrativo y la experiencia de tiempo vivida y percibida por sus actores. Se trata así de abordar la organización institucional del tiempo como un factor interno, propio de la cultura escolar, y que puede limitar o potenciar la pedagogía de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. De este modo las políticas deben transitar de la oferta de tiempo a una reorganización del tiempo en la práctica escolar. De un énfasis del tiempo administrativo a un tiempo pedagógico comprometido con la actividad y la tarea.

Discusión sobre el concepto de tiempo

Las investigaciones educativas han tenido como una de sus preocupaciones la relación entre el tiempo y el aprendizaje. Los estudios han descansado en distintos conceptos de tiempo relacionados, a su vez, con las tradiciones epistemológicas que han alimentado la discusión en las ciencias sociales. Estas distinguen dos grandes corrientes: objetivistas y subjetivistas y que, en palabras de A. Husti (1992) diferencian el tiempo externo y medible de la experiencia interna del tiempo vivido o “significado”.

En el primer caso, el tiempo se define como una realidad constante que transcurre en forma externa y sin control del sujeto. Es el tiempo cronológico y que, en el sistema escolar, se mide en minutos, horas y días de clases. En esta perspectiva el tiempo se considera como una realidad independiente y separada del sujeto. Es una clasificación absoluta verdadera y universal (ELÍAS, 1998).

Este modo de entender el tiempo descansa en los planteamientos de Locke y de Newton quienes concebían el tiempo como un orden externo, que permite establecer relaciones de pasado, futuro y presente. El tiempo es medible y contable; se puede

sumar y restar las unidades que lo componen; es mecánico, se divide en intervalos tales como los segundos, minutos, horas, días, años, siglos. El tiempo y su orden “fluye” independientemente de la voluntad del sujeto.

La segunda perspectiva, define el tiempo como experiencia vivida y significada por los sujetos. Esta pone atención en las experiencias y percepciones diferentes del tiempo cronológico y que, en la escuela, varía entre profesores y alumnos según la calidad de la interacción; interés, motivación, compromiso con la tarea, turno de la mañana o de la tarde de la clase, etc. afectando el rendimiento, disposición y logros de aprendizaje. Para algunos autores es el tiempo fenomenológico (HEARGRAVES, 1992).

Esta concepción tiene sus bases en Einstein para quien el tiempo es una relación y no un flujo objetivo (ELÍAS, 1998; SOFOU, 1999). Esta concepción del tiempo se encuentra también en Descartes y en Kant. Desde esta perspectiva el tiempo es una representación subjetiva y está enraizada en la naturaleza humana (ELÍAS, 1998; ARAUJO, 2008). Bergson acuña el concepto de “tiempo significado”, para distinguirlo, precisamente, del concepto mecánico de tiempo que no toma en cuenta la variabilidad de los estados psíquicos de los individuos e impone su uniforme recorrido (PÉREZ; FERRER; GARCÍA, 2015).

Desde esta perspectiva el tiempo es relativo y subjetivo. Pertenecce al sujeto y a su mundo cultural. Cada persona tiene una experiencia particular y distinta de tiempo, pero, a la vez, esta celebra los principios y clasificaciones colectivas del tiempo propios del contexto socio cultural del cual forma parte. En otras palabras, los individuos tienen creencias y representaciones que le otorgan un particular sentido al concepto y modo de vivir el tiempo. Pero, al mismo tiempo, tales sentidos se organizan y se estructuran a partir de principios compartidos y socializados por la colectividad de la cual forma parte.

En este caso el tiempo es una construcción social y que va más allá del tiempo cronológico único y externo. Existen mucho tiempos y este es producto de la acción y de la interacción social en los contextos en los cuales ocurren los procesos educativos.

Sin duda, que las definiciones objetivas y subjetivas del tiempo son dos caras de una misma realidad. La realidad objetiva estructura las prácticas y percepciones subjetivas y, al mismo tiempo, estas últimas definen y estructuran realidades objetivas (GIDDENS, 1998; BOURDIEU, 2012). Dans cette perspective où les temps sont à la fois multiples et construits, le temps chronologique n'apparaît que comme une figure du temps parmi d'autres (LESSOURD, 2011).

La tabla siguiente resume principales ideas de estos dos conceptos del tiempo y, al mismo tiempo, la visión práctica o interactiva y que integra ambas dimensiones.

Tabla 1 – Conceptos de tiempo

	Objetivo	Subjetivo	Interacción
Concepto de tiempo	Existe independientemente de la acción humana; externo, absoluto.	Construido socialmente por la acción humana; culturalmente relativo	Constituido y constituyente en las prácticas e interacciones
Experiencia del tiempo	El tiempo determina o restringe las acciones. Uso de sistemas de clasificación y medición del tiempo (reloj, calendario)	El tiempo se experimenta a través de los procesos interpretativos que crean nociones temporales significativas, como eventos, ciclos, rutinas y ritos de paso.	El tiempo se realiza a través de las prácticas recurrentes de las personas que (re) producen y producen estructuras temporales
Rol de actores	no pueden cambiar el tiempo y su clasificación. Se adaptan a lo estructurado	Pueden cambiar sus interpretaciones y significados de las estructuras temporales y construir nuevas definiciones	analizan reflexivamente su acción y sus tiempos. Pueden en ciertas condiciones cambiar (explícita o implícitamente) estructuras temporales
Ejemplos	Calendario Escolar	Ritmos de trabajo escolar acordado con estudiantes	Tiempo móvil y Flexible

Fuente. Elaboración propia. Basado en Orlowski & Yates (2002).

El tiempo escolar a nivel macro es altamente estructurado y se reproduce año a año sin muchas variaciones. Los días de clases; periodos de vacaciones y tiempos asignados a las materias del currículo, entre otros, son definidos normativamente por las autoridades centrales y, por lo general, las comunidades escolares responden y se adaptan a dichas definiciones. Pero en ocasiones ocurren que las comunidades discuten estas definiciones y proponen otras alternativas. Ello ocurre, por ejemplo, cuando autoridades regionales proponen periodos de tiempo distintos considerando factores climáticos, geográficos o económicos. También es el caso cuando asociaciones de profesores de disciplinas cuestionan la cantidad de horas asignadas en el currículo y que se perciben como una pérdida de importancia de la especialidad. En estos casos se observa la dimensión subjetiva del tiempo donde actores, en interacción con estructuras de poder, propone y construyen nuevos tiempo o nuevas definiciones del tiempo. Por último, en la columna de interaccione, ubicamos la construcción frecuente y cotidiana de nuevos tiempos. Ello ocurre, por ejemplo, cuando los profesores ajustan actividades y tiempos de la clase de acuerdo con ritmos diferenciados de los estudiantes; cuando se organizan actividades fuera del aula y del establecimiento, entre otros. En estos casos los profesores controlan los tiempos y generan nuevas estructuras temporales al interior de estructuras mayores ya definidas o flexibilizando dichas estructuras mayores.

De este modo una clase tiene límites que dan cuenta de las definiciones de tiempo, secuencias y contenidos realizadas por el sistema a nivel macro y que

estructuran las prácticas pedagógicas en la sala de clases (ORLIKOWSKI; YATES, 2002; ABADZI, 2007; TENTI, 2010).

Pero, simultáneamente, en esta misma clase profesores y alumnos en interacción, pueden negociar y cambiar los límites convirtiendo la clase y su temporalidad en una contingencia particular (MONDADA, 2004; SARANGI 2004; VASQUEZ, 2007). Por ejemplo, a nivel micro los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de una clase o los tiempos instruccionales y regulativos son diferentes según los profesores, sectores de aprendizaje, complejidad de la materia, tamaño el curso, entre otros.

Por ello, el tiempo escolar es simultáneamente una realidad objetiva o tiempo de la escuela y una realidad subjetiva o tiempo en la escuela (BREUER; SCHREIER 2007; ARAUJO, 2008) estrechamente relacionado con la contingencia e interacción en la sala de clases. El tiempo es tanto un componente físico –que fija y estructura la dinámica de los comportamientos– como una vivencia individual y colectiva provista de particulares significados (PEREZ; FERRER; GARCÍA, 2015).

El horario escolar

El horario escolar ejemplifica estas relaciones. El horario es una sistema que organiza y clasifica el tiempo que estudiantes y profesores dedican a la enseñanza, al aprendizaje y a actividades recreativas que se realizan en los establecimientos.

Esta organización se relaciona con conocimientos y espacios las que están reguladas, a su vez, por relaciones sociales que enmarcan lo que ocurre en una determinada categoría de tiempo y la relación que tiene con las otras unidades.

El horario escolar es una organización del tiempo que clasifica, ordena y jerarquiza el conocimiento y cada disciplina en la jornada diaria y semanal del tiempo escolar.

El tiempo escolar se organiza en unidades (30, 45, 50 minutos) relacionadas, a su vez, con saberes disciplinarios específicos objeto de aprendizajes en el aula y definidos en el curriculum. La combinación regular de estas unidades de tiempo da origen al “horario escolar. El horario estructura las jerarquías y relaciones de los docentes en la escuela.

Esta forma de organizar el tiempo de la escuela no ha tenido grandes variaciones desde el s.XIX pese a las transformaciones de los sistemas educativos y del propio conocimiento a enseñar. En efecto, desde entonces, el horario marca el ritmo de la vida escolar y aún hoy es imposible pensar una institución educativa sin distribución precisa y rígida del tiempo. Como señala A. Husti “el pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante la cuadriculada plantilla de la planificación del tiempo” (HUSTI, 1992, p. 273).

Las reformas del tiempo escolar no han actuado sobre la organización del tiempo propiamente tal. En la mayor parte de las experiencias el tiempo adicional se entiende como un tiempo que se agrega y que no cambia el horario tradicional.

Siguiendo a B. Bernstein el horario escolar es un sistema que regula las prácticas pedagógicas y el proceso de transmisión de conocimientos. En el horario se aprecian formas de clasificar y de enmarcar el conocimiento educativo. En un currículo agregado cada casilla representa el tiempo asignado a una disciplina y que está fuertemente separado de las otras disciplinas. No hay relación entre ellas. Las disciplinas clasificadas y la casilla de tiempo asignada da cuenta de la especialización y el aislamiento de una disciplina con respecto a otra.

Por otra parte, la comunicación pedagógica controla estas clasificaciones. Los profesores enseñan los contenidos que corresponden a su unidad de tiempo y de clasificación y cuidan los límites con las otras disciplinas. Las relaciones entre las materias pueden ser rígidas o flexibles como también pueden tener estos valores la comunicación que tiene los profesores con sus estudiantes en el contexto de una clase.

El horario no solo organiza en el tiempo la enseñanza, sino que es un sistema que estructura realizaciones y prácticas pedagógicas. El horario da cuenta de relaciones de poder y de control. El poder se relaciona con la clasificación de las disciplinas y la jerarquía que tienen en su distribución. El control se relaciona la comunicación en los contextos lectivos y no lectivos y que cuidan o celebran los límites establecidos.

Los estudiantes al experimentar los horarios escolares reconocen e interiorizan los límites que estructura el sistema y desarrollan prácticas y discursos competentes y adecuadas para dichas estructuras.

El horario como estructura temporal disciplina institucionalmente a los estudiantes y sus relaciones con pares y profesores. Como señala Escolano (1993) las pautas basadas en la regularidad o el ritmo del tiempo, diseñadas sobre duraciones muy cortas y repetitivas, son mecanismos de control institucional ordenados que han configurado un orden escolar uniforme y rígido que induce comportamientos disciplinados y asegura la acomodación de éstos a los imperativos de control social (ESCOLANO, 1993).

El cronosistema escolar sirve, así, para ajustar el «reloj biológico» y los biorritmos a un sistema social y cultural (ESCOLANO, 1993).

La construcción social del tiempo para el aprendizaje

Los primeros estudios se basaron en el manejo del tiempo por parte del profesor y su efecto en la atención del estudiante. Estos estudios contribuyeron a la idea de que el tiempo de exposición a la enseñanza está fuertemente relacionado con el aprendizaje de los estudiantes (CHOPIN, 2010).

Sólo en los años 60 y gracias a los trabajos de J.B. Carroll (1965) y B. Bloom (1974) se produce un giro en el modo de ver el problema. Estos autores desarrollaron modelos que invirtieron el problema señalando que el aprendizaje depende, fundamentalmente, del compromiso y del tiempo que el alumno dedica para aprender (BERLINER, 1985; COTTON, 1990; PEREYRA, 1992; DELHAXHE, 1997).

La hipótesis básica es la siguiente: si a los estudiantes se les provee el tiempo que necesitan para aprender y si se les ayuda y motiva a utilizar activamente ese tiempo en aprender todos los estudiantes tendrán buenos aprendizajes.

En otras palabras, el autor establece, que el grado de aprendizaje de una tarea está en función de la relación existente entre la cantidad de tiempo que ocupa realmente el estudiante para ella y el tiempo que necesita para aprender. La condición de esta hipótesis es que debe existir una buena relación entre el tiempo disponible y el tiempo necesario para aprender.

La importancia del modelo de Carroll es que evita focalizar el análisis en el comportamiento del profesor centrándose, más bien, en el impacto que este tiene en el alumno y en los efectos derivados para el aprendizaje. Al proponer una relación entre las variables del profesor y el comportamiento de los alumnos el modelo de Carroll anticipa lo que Doyle (1987) llamará años más tarde “el paradigma de los procesos mediadores”.

El concepto de “aptitud” desarrollado por Carroll es la base del modelo de Bloom (1974[a]) dirigido a producir cambios en la pedagogía denominado “mastery learning”. Para Bloom si los estudiantes reciben una enseñanza óptima de acuerdo a su propia aptitud, es decir, a la cantidad de tiempo que cada uno necesita para aprender, entonces la mayoría de los alumnos, adquirirá las competencias esperadas.

Los modelos de Carroll y Bloom inspiraron en los 70 una importante tendencia de investigación centrada en el “academic learning time”. Este se define como el tiempo durante el cual el estudiante se compromete y con bajos errores en el aprendizaje de una materia. Una amplia gama de estudios demostró que el compromiso de los estudiantes tiene una fuerte relación con sus logros de aprendizaje.

Estos autores modificaron las creencias pedagógicas vigentes demostrando que no existen cualidades innatas o heredadas que estén asociadas a los aprendizajes. Todos los estudiantes tienen aptitudes para desarrollar sus capacidades, pero difieren en los tiempos y ritmos de aprendizaje. La escuela que promueve la igualdad de tratamiento en cuanto a los ritmos de aprendizaje lo que logra, finalmente, es favorecer a quienes aprenden a mayor velocidad dejando atrás a aquellos estudiantes que requieren de más tiempo para su aprendizaje (CRAHAY, 2013).

En los 80 se realiza una mayor discusión y, principalmente a partir de los trabajos de Levin se sugiere situar el factor tiempo al interior de un marco mayor de variables que inciden en el aprendizaje. Como en cualquier tipo de desempeño humano el tiempo ocupado para el aprendizaje está relacionado, al menos, con cuatro factores:

capacidad individual de aprendizaje; esfuerzo individual; tiempo individual dirigido al aprendizaje y recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje. Todos los estudios basados en este tipo de modelos concluye que si no se actúa sobre el conjunto del sistema de variables que inciden en el aprendizaje el efecto de los cambios en las horas disponibles para el estudio es prácticamente nulo.

En síntesis, la investigación demuestra, que no hay una relación directa entre aumento de horas y aprendizaje. Esta relación está mediada, al menos, por (a) los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; (b) la calidad de la instrucción o de la relación pedagógica; (c) por la dificultad de la tarea o el tipo de materia objeto del aprendizaje y (d) por la perseverancia o tiempo comprometido que el estudiante tiene con la tarea.

El tiempo, por tanto, debe entenderse de un modo relativo y flexible. Contar con más tiempo en la jornada escolar permite diversificar y ampliar los ritmos de aprendizaje para que, de acuerdo a las aptitudes de los estudiantes, se logren los aprendizajes complejos a los cuales se aspira. Para ello, no basta tener más tiempo cronológico sino que es necesario una pedagogía que motive a los estudiantes y apoye los distintos ritmos de aprendizaje; que existan adecuados recursos de apoyo y, sobre todo, garantizar el compromiso de los estudiantes con la tarea en el nivel de complejidad que le corresponde.

Así entonces, contar con mas tiempo en la jornada escolar genera mejores aprendizajes siempre y cuando sea acompañado por un cambio en el modo de utilizar el tiempo y en otros factores de la calidad del aprendizaje tales como la formación de profesores, el currículo, los textos y de un esfuerzo efectivo dedicado a la tarea por parte de los estudiantes (LEVIN *et al.*, 1987; CRAHAY, 2013).

Nuevo ciclo de políticas sobre el tiempo escolar

Es necesario pasar a un nuevo ciclo de cambios. Este ciclo debe tener como objeto un cambio del concepto de tiempo escolar y abordar pedagógicamente la estructura temporal de la escuela. De una visión uniforme y objetiva del tiempo se debe pasar a otra que de cuenta de la experiencia del tiempo, de la diversidad y diferencias en los ritmos y proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Actuar sobre la organización del tiempo, implica reconocer la experiencia y dimensión subjetiva del mismo y flexibilizar las estructuras temporales que han predominado en las culturas escolares. Entre ellas la organización de tiempos y secuencias curriculares; el horario escolar; la gestión de tiempo en el aula y los tiempos que la escuela ha construido en su relación con las familias y comunidades de pertenencia.

Siguiendo a Bernstein (BERNSTEIN, 1974) el currículo asocia contenidos a unidades de tiempo. Hay contenidos que tienen más unidades de tiempos que otros. Estas unidades de tiempo, a la vez, pueden distribuirse en la mañana o en las tardes y se pueden repetir o no en el transcurso de una semana. Todas estas relaciones dan

cuenta de la jerarquía que tienen algunos contenidos sobre otros. Las nuevas reformas deben abordar estas relaciones.

Pero, como señala Bernstein, las relaciones entre contenidos deben incluir otro tipo de análisis y de mayor importancia. Este alude al grado de aislamiento o a la fuerza que separa un contenido de otro. Este grado de aislamiento puede ser rígido o cerrado o bien, flexible o abierto. El primero da cuenta de contenidos altamente especializados y sin relación con otros contenidos. El segundo establece relaciones más flexibles y conexiones entre contenidos diferentes y especializados.

Estas relaciones definen dos grandes tipos de curriculum. El primero de tipo agregado y que reúne unidades de tiempo y de contenido fuertemente aisladas entre sí y, el segundo currículo de tipo integrado y que favorece la conexión y la relación entre contenidos especializados diferentes. El debate de las reformas curriculares se relaciona con la flexibilidad que tienen las disciplinas o las materias del curriculum, particularmente en la enseñanza secundaria. Hasta ahora, en esta discusión, el tiempo se ha considerado en su dimensión objetiva y solo como cantidad. En el nuevo ciclo de reformas el tiempo debe ser considerado en su dimensión experiencial y subjetiva reconociendo diferencias y flexibilidad en su organización en el horario escolar. Existen experiencias innovadoras que plantean una nueva organización del tiempo tales como las de tiempo móvil en Francia; redes de Tutoría en México y diversas iniciativas en el marco de proyectos inspirados en la indagación.

Complementa esta visión el concepto de enmarcamiento y que da cuenta de las relaciones comunicativas y pedagógicas entre profesor y estudiantes. Según Bernstein el enmarcamiento también puede ser flexible o rígido según el grado de control que tienen profesores y estudiantes sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica (BERNSTEIN, 1974). Cuando el enmarcamiento es rígido el control se concentra en el profesor quien define los contenidos válidos y legítimos a transmitir y los ritmos de su aprendizaje. Cuando el enmarcamiento es flexible este control se distribuye y los estudiantes adquieren más autoridad sobre los contenidos que se transmiten y los ritmos de aprendizaje. En este caso, por ejemplo, se valora la experiencia cotidiana, las ideas previas y los ritmos propios de los estudiantes y que pueden ser significativos para la comprensión o desarrollo de contenidos curriculares.

Las categorías de clasificación y enmarcamiento son claves para comprender los códigos que orientan la producción de discursos y prácticas de profesores y estudiantes. Los cambios del nuevo ciclo de reformas tienden hacia el logro de currículo más integrado y a una redefinición de las unidades y estructuras temporales. Es decir, hacia discursos y prácticas con clasificación y enmarcamiento flexible. En efecto las experiencias innovadoras y la búsqueda de aprendizajes complejos demuestran la importancia de la relación de contenidos tradicionalmente separados y de un pedagogía centrada en el diálogo y reconocimiento de la diversidad de

experiencia y subjetividades de los estudiantes. Estos conceptos, a su vez, permiten valorar el tiempo de una nueva forma en la definición de las secuencias como en los ritmos de aprendizaje. Los tiempos en las nuevas reformas deben ser, mas flexibles y móviles y existirá, mas espacio para el reconocimiento de la diversidad de ritmos de aprendizaje.

Conclusiones

La ampliación y mejor uso del tiempo escolar es uno de los cambios más radicales que afectan la cultura y gestión pedagógica de las escuelas. En los conceptos de tiempo y de espacio descansan los principios que separan las materias y regulan las relaciones entre los profesores y de estos con sus estudiantes. La ampliación de horas de clases; la disminución de otras; la incorporación de los almuerzos y los tiempos que se requieren para llevar a cabo las innovaciones son cambios que afectan las jornadas de profesores; las jerarquías internas; la disciplina y los espacios posibles para el trabajo en equipo y el cambio de prácticas en la sala de clases.

Cambiar los atributos y modos del orden temporal establecido implica cambiar los programas, los métodos y hasta las relaciones de poder entre los profesores y entre éstos y los alumnos. Alterar el capital horario de una disciplina o trasladarla de su habitual posición a otro lugar del cronosistema puede generar todo un cataclismo en las reglas que la comunidad de escolares y docentes tienen definidas por la costumbre, el acuerdo tácito o el consenso explícito. El tiempo vivido y aprendido por unos y el tiempo asumido por otros son dimensiones básicas de la constitución de la sociedad escolar (ESCOLANO, 1993).

Por eso encuentran tan fuertes resistencias los experimentos actualmente en curso en torno al llamado «tiempo móvil», nuevo modelo de asignación de tiempos basado en criterios de flexibilidad y contrario a los rígidos patrones tradicionales del «uniformismo», la reversibilidad repetitiva y la invariabilidad.

Gran parte de esta reflexión tiene como referente las experiencias de ampliación de jornada escolar realizadas en tiempo prepanemia.

Estas políticas han producido importantes cambios en la oferta del tiempo y en su organización interna a nivel de establecimiento. Existe una amplia discusión sobre el impacto de estas políticas en los aprendizajes. Los resultados difieren de acuerdo con las disciplinas; tipos de escuelas y nivel socio económico de los estudiantes. Por otra parte, estas experiencias han tenido importantes beneficios económicos y sociales. Por ejemplo, la integración de la mujer al mercado laboral; incremento del tiempo de cuidado de los niños en la escuela; disminución de embarazo adolescente; acceso a alimentación de calidad, entre otros. Sin duda que estas externalidades tienen beneficios y es muy importante bueno que se logren.

Sin embargo, estas no dan cuenta de un cambio en el concepto y en la gestión del tiempo escolar en función de los aprendizajes de los estudiantes. Aquí radica el

problema pendiente de estas reformas. El límite de las reformas se encuentra en la reproducción de estructuras temporales que están lejos de la flexibilidad y diversidad que requiere las sociedades de hoy. El nuevo ciclo de reformas requiere intervenir sobre el tiempo escolar donde el tiempo administrativo pierda protagonismo y abra espacio para el tiempo de los estudiantes, de las realidades locales y de los ritmos diversos de aprendizaje.

En sus antecedentes históricos el tiempo se concibe como un sistema que clasifica y ordena. Este orden se estima sagrado e intocable. Posteriormente, en el modernismo, el tiempo deja de ser divino para convertirse en un fenómeno observable, con unidades manejables posible de ser estudiadas y transformadas. En la industrialización esta concepción permite entender el tiempo como un recurso controlable para la producción adquiriendo así un valor económico. En la actualidad surge la visión de un tiempo policrónico, de diferentes simultaneidades y ritmos.

La pandemia ha obligada cerrar las escuelas en los años 2020 y 2021. Directivos y docentes han implementado una serie de cambios muchos de los cuales van en la dirección de nuevas redefiniciones del tiempo y de sus relaciones con los contenidos.

Se ha demostrado, en primer lugar, que el tiempo de aprendizaje no se reduce solo a la experiencia en el aula y en la escuela. Hoy día se han ensayado distintas estrategias que integran a la familia y a las comunidades educativas de un modo innovador. El aprendizaje virtual ha permitido mantener el vínculo escolar en periodos de confinamiento; profesores apoyan a estudiantes quienes trabajan en sus casas flexibilizándose los límites históricos que separaban las escuelas de las familias.

Los Ministerios de Educación han promovido una priorización curricular con el fin de reducir las materias de los abultados currículos. Se enseña lo principal en cada una de las disciplinas. Esta es una antigua demanda de especialistas y de profesores difícil de resolver. Hay experiencias innovadoras de relación entre disciplinas como un modo de aprovechar el tiempo virtual o la experiencia híbrida que se ha implementado en muchos pauses y establecimientos educativos.

Los docentes han experimentado cambios en su pedagogía y que va más allá de la integración de la tecnología y de la modalidad remota. La preocupación central es el bienestar de los estudiantes. Se ha definido como la condición de base para lograr los aprendizajes. Los docentes dedican un tiempo al problema y conversan con estudiantes y sus familias sobre el estado emocional y bienestar en condiciones de confinamiento y de pandemia. Por otra parte, ha reconocido con más fuerza las diferencias en los ritmos de aprendizajes, las fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes en los conocimientos que deben aprender. Hay estrategias personalizadas, modalidades de trabajo de grupos y apoyos específicos orientadas a los estudiantes de acuerdo a su ritmo y necesidad. Ha contribuido a esta flexibilidad la suspensión de pruebas estandarizadas externas y que obligan a los docentes a trabajar

en función de metas de aprendizajes que se deben lograr al mismo tiempo y en forma previa a las evaluaciones.

Todos estos cambios van en la dirección planteada y que caracteriza a los curricular de tipo integrado. Es posible el cambio y en la construcción de nuevas normalidades es posible pensar en nuevas reformas y cambios del tiempo de la escuela ay en la escuela.

La problemática del tiempo ofrece oportunidad para analizar cultura escolar y como las estructuras culturales inciden y estructuran las prácticas pedagógicas. Es difícil cambiar si no hay una disposición y liderazgo de directivos y posibilidades desde autoridades del ministerio.

El estudio realizado sobre cambio curricular en Enseñanza Media da cuenta de la rigidez y funcionamiento de estos modos de clasificar. Los profesores resisten la integración de materias.

REFERENCIAS

ABADZI, Helen. **Absenteeism and Beyond**: Instructional time loss and consequences, Policy Research Working Paper. n. 4376, Washington D.C.: The World Bank Independent Evaluation Group, 2007.

ARAUJO, Thays Rosalin. **Que tempo temos? estudo sobre a organização que tempo temos?** estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação, 2008.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Docentes excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

BERNSTEIN, Basil. **Clasificación y enmarcamiento educativo**. v. 1. In Class, codes and control, 1974.

BERNSTEIN, Basil. Sobre el discurso pedagógico. In: BERNSTEIN, B. **La construcción social del discurso pedagógico**. Bogotá: El Griot, 1990. p. 119-161.

BLOOM, Benjamin. An Introduction to mastery learning. In: BLOCK, J. H. (ed.). **Schools Society and Mastery Learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Madrid: Siglo XXI, 2012.

CAROLL, J. B. A model of school learning. **Teachers College Record**, v. 64, p. 723-733, 1965.

COTTON, K. **Educational time factors**. Portland: Northwest Regional Educational, Laboratory, Close up N8, 1990.

CHOPIN, Marie-Pierre. Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, v. 1, n. 170, p. 1-31, 2010.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec** | Nova Série, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>.

CRUZ, Rita; CASTIONI, Remi. Desafíos en la ampliación del tiempo escolar en dos contextos: Distrito Federal (Brasil) y Cataluña (España). **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-27, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0095>.

DELHAXHE, A. Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. **Revue Francaise de Pédagogie**, n. 118, p. 107-125, 1997.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. A Project of the American Educational Research Association. New York, NY: Macmillan, 1986. p. 392-431.

GIDDENS, Anthony. **Sociología**. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Rodolfo. ¿Más tiempo, mejores resultados? un análisis crítico de las Investigaciones sobre jornada escolar extendida en América Latina. In: **Innovación y calidad en Educación en América Latina**. Lima: DESCO, 2017.

ESCOLANO, Agustin. Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental. **Revista de Educación**, v. 351, n. 1, p. 55-79, 1993.

GUADALUPE, Cesar. Situación educativa de América Latina y el Caribe. **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe** (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago de Chile, v. 3, 2013.

HARGREAVES, A. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**, Madrid, MEC, n. 298, p. 31-53, 1992.

HUSTI, A. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. **Revista de Educación**, Madrid, MEC, n. 298, p. 271-305, 1992.

LESSOURD, Françoise. **Des temporalités éducatives (1)**: positions temporelles. *Rhuthmos*, n. 1, p. 1-13. 2011. Disponible en: http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article218%5Cnhhttp://www.rhuthmos.eu/IMG/article_PDF/Des-temporalit-s-ducatives-1_a218.pdf.

LEVIN, H. Y. M.; TSANG. The Economics of Student Time. **Economics of Education Review**, v. 6, n. 4, 1987.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 20, n. 61, p. 479-499, 2015. ISSN 1413-2478. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>.

MONDADA, Lorenza. Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise du tour. **Cahiers de Linguistique Française**, n. 26, p. 269-292, 2004. Disponible en: <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=84>.

OSORIO, Luz-Elena. Política de ampliación de la jornada escolar y algunas de sus implicaciones. **Educación y Humanismo**, v. 21, n. 36, p. 194-209, 2019. Disponible en: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm&ogbl#inbox/FMfcgxwDrcCgBxrPbfWddpDFWVpbSqSF>.

SLAVIN, Robert. **Salas de clases efectivas, escuelas efectivas**. Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. Santiago: PREAL. 1996.

ORLIKOWSKI, Wanda; YATES, Joanna. It's About Time. Temporal Structuring Organizations. **Organization Science**, v. 13, n. 6, p. 684-700, 2002.

PEREYRA, Miguel Angel. La construcción social del tiempo escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 206, p. 8-12, 1992.

RIVAS, Axel. **Escuelas de Jornada Extendida**: Documento de diagnostico y recomendaciones. Documento de trabajo. Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de República Dominicana. Programa de Apoyo al Plan Decenal de Educación (DR- LI032/2293/0C-DR), 2013.

ROCHEX, Jean-Yves. ¿Reformar la secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 12, n. 32, p. 63-84, 2007. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000100063.

PEREZ, A.; FERRER, R.; GARCÍA, E. Tiempo escolar y subjetividad. **Revista Mexicana de Investigaciones Educativas**, v. 20, n. 65, p. 507-527, 2015. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART65008>.

SARANGI, Srikant. Language / activity: Observing and interpreting ritualistic institutional discourse. **Cahiers de linguistique française**, n. 26, p. 135-150, 2004.

TENTI, Emilio. **Estado del arte:** Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IIPE, 2010.

TOLEDO BADILLA, María Fernanda. **Efecto de la Jornada Escolar Completa en la Calidad Educacional:** Evidencia del Panel Data SIMCE 2004-2006. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008.

TRUCCO, Daniela. **Educación y desigualdad en América Latina (Políticas Sociales No. 200).** Políticas Sociales, 2000.

UNESCO/OREALC. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica.** Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2000.

VASQUEZ, Rosa. Reflexiones sobre el tiempo escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/6, p. 1-11, 2007.

12. POR UMA ESCOLARIZAÇÃO JUVENIL INOVADORA E DEMOCRÁTICA: pluralizando o debate

Roberto Rafael Dias da Silva

Como tentarei mostrar aqui, um urbanismo proativo pode combinar com uma modéstia ética. Modesto não significa subserviente; o urbanista pode ser parceiro urbanita, e não mero criado – ambos em atitude crítica sobre a maneira como se vive e exercendo autocrítica naquilo que constroem.

(Richard Sennett)

A elaboração deste estudo acompanhou a preparação deste importante seminário, organizado pelos colegas da Universidade de Santa Cruz do Sul, que contou com a participação bastante expressiva de pesquisadores oriundos de diferentes lugares da América Latina. Preciso destacar, inicialmente, que foi um privilégio e uma alegria compartilhar algumas sessões de estudos com colegas que muito respeito e admiro. Um agradecimento especial preciso fazer ao professor Dr. Éder Silveira, pela iniciativa e coordenação acadêmica deste importante seminário e, mais que isso, pela acolhida e generosidade intelectual com que vem recebendo meus escritos nesta universidade. Refletir sobre a escolarização juvenil na atualidade configura-se como uma tarefa acadêmica (e política) incontornável.

Nomeei minha intervenção no seminário como “Por uma escolarização juvenil inovadora e democrática: pluralizando o debate”. A intenção que mobiliza esta exposição é fazer interrogações à agenda progressista no campo educacional, procurando renovar as perguntas e construir uma nova ética para o planejamento curricular. Minha abordagem, então, inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e visa a estabelecer interlocuções permanentes com as teorizações sociais contemporâneas. Um dos autores que seguem me interpelando como pesquisador e me mobilizando a pensar de outros modos é Richard Sennett, e com os seus escritos recentes construírei minha argumentação neste momento.

Por que escolher Richard Sennett como interlocutor para esta abordagem? Após uma longa trajetória de estudos sobre o capitalismo contemporâneo e seus contornos para o mundo do trabalho e para a vida social, na última década, o sociólogo dedicou-se a mapear possibilidades críticas e alternativas viáveis para o século XXI. Depois de examinar as potencialidades do trabalho artesanal (em *O Artífice*) e as políticas e práticas de cooperação (em *Juntos*), em sua última obra, Sennett

encerra essa trilogia, voltando-se para a vida urbana. Chamam nossa atenção, já na introdução do livro *Construir e habitar*, as três características indicadas para as cidades – “tortas, abertas e modestas”.

A vida urbana e seus modos de planejamento configuram-se como um tema crucial para o século que estamos iniciando. O pensador social lembra-nos de que as cidades são tortas porque são diversas, construídas por pessoas diferentes e com intencionalidades variadas. Ao mesmo tempo, são abertas. Tais formas urbanas permitem a riqueza de experiências, de significados e de modos de vida. Sennett, em diálogo com a história da Matemática, sugere que “aberto implica um sistema de adequação entre o estranho, o curioso, o possível”. Por fim, descreve as cidades como modestas, isto é, capazes de atribuir sentidos e de ressignificar-se a partir do diálogo, da tolerância e da convivência democrática.

Por meio de uma “ética do fazer modesto”, Sennett expõe as tensões entre o viver e o planejar, ou ainda, como os urbanistas, pensar em inovar o espaço urbano, considerando os modos de vida ali estabelecidos. Não seria desejável que a prancheta do urbanista levasse em consideração os desejos, as expectativas e as experiências das pessoas que moram naqueles lugares? Com o sociólogo, delinea-se um urbanismo mais vigoroso que, em minha percepção, poderia servir como matriz de pensamento para aqueles que buscam inovar a escola dos adolescentes e jovens. Ao longo das três partes que compõem esta exposição, procurarei alargar nossa compreensão da escolarização juvenil para, ao final, defender que inovação educativa e governança escolar democrática podem estar articuladas em uma nova ética educativa para o século 21.

A escolarização juvenil no Brasil: breves digressões

Ao longo do século XX, após um conjunto de mudanças sociais, a escolarização no Brasil ingressou em um processo de democratização. Este processo assinalou “a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade” (BEISIEGEL, 2007, p. 468). Sob essas condições, adquiriram consistência no país pelo menos dois movimentos complementares. O primeiro, diz Beisiegel (2007), vincula-se ao crescimento nos números de matrículas escolares, em especial, nos cursos primários e de alfabetização de adultos. O segundo, ainda conforme o autor, consiste “na gradual eliminação dos antigos diferentes tipos de ensino de nível médio, destinados a diferentes tipos de clientela, e sua substituição por um modelo único de escola” (p. 469). A amplitude dessas mudanças expressa-se no crescimento da proporção da população brasileira com acesso ao ensino primário, que, segundo Romanelli (1978), saltou de 3,4% em 1920 para 14,7% em 1970.

A escolarização de nível médio também apresentava crescimento no número de matriculados nesse período. De acordo com Romanelli (1978), no ano de 1920,

somente 0,36% da população acessava esse nível de ensino, enquanto que essa população correspondia a 5,28% em 1970. Ainda que os dados apontados indiquem uma gradativa democratização nos processos de escolarização brasileiros, tal avanço não teve um desenvolvimento homogêneo.

Inicialmente é preciso notar que o avanço da escolaridade não teve desenvolvimento homogêneo em todo o país. As informações globais até registradas escondem agudas desigualdades no atendimento. Enquanto em algumas regiões o sistema de ensino parece finalmente aproximar-se da realização do antigo ideal pedagógico de uma escola comum universalizada, em outras áreas, nos Estados mais pobres e, de modo geral, nas zonas rurais ou então em alguns setores da periferia dos centros urbanos, também em geral povoados por maciços contingentes migratórios de áreas rurais, a rede de escolas ainda está longe de absorver a totalidade dos habitantes “escolarizáveis”, mesmo na primeira série da escola comum (BEISIEGEL, 2007, p. 489).

Na mesma direção do diagnóstico produzido por Beisiegel, encontramos alguns textos da metade do século XX que indicam esses limites das políticas de escolarização colocadas em curso no Brasil. Para fins desta seção, examinaremos neste momento as análises produzidas por dois autores representativos em correntes de pensamento diferentes – Anísio Teixeira (1953) e Florestan Fernandes (1960).

Um texto de Anísio Teixeira publicado em 1953 assinalava algumas condições para “a reconstrução educacional brasileira”. Segundo o referido professor, na época diretor do INEP, diante das mudanças culturais, políticas e tecnológicas do século XX, a expansão da instituição escolar emergia como o grande desafio da sociedade brasileira naquele período. A escola apresentava-se, em suas palavras, como “uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila” (TEIXEIRA, 1953, p. 6). Nessa abordagem, a escola brasileira precisava ingressar em um processo de intensa democratização, de forma a garantir a reconstrução educacional do país, a qual, “com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias, pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização quanto os melhores trechos temperados do globo” (TEIXEIRA, 1953, p. 8). O diagnóstico de Teixeira assinala os desafios para a escolarização com vistas ao progresso da nação e à produção da civilidade de sua população.

Por outro lado, o sociólogo Florestan Fernandes apontava a necessidade de ampliação das condições de acesso à escolarização no Brasil. Em um livro publicado no ano de 1960, o sociólogo argumentava que “os problemas educacionais brasileiros só poderão ser resolvidos através da mudança social organizada” (p. 195), o que implicava o entendimento de que a escola brasileira não atendia às demandas sociais.

Os problemas educacionais brasileiros, vistos de uma perspectiva macrosociológica, apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de

ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e de criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo (FERNANDES, 1960, p. 193).

A leitura elaborada por Fernandes nos conduz ao diagnóstico de que a escola brasileira estava distanciada das condições de vida e dos interesses sociais da população. Em sua perspectiva, “as instituições escolares não se ajustam, nem estrutural nem funcionalmente, às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam” (p. 198). Nessa abordagem, uma das questões a serem problematizadas no processo de democratização seria a superação das “funções estáticas da educação sistemática”, visto que não bastava apenas ampliar o acesso da população à escola, mas se fazia indispensável uma reflexão sobre o caráter social da instituição escolar. Mesmo que as elaborações de Teixeira e Fernandes não estejam teoricamente articuladas, neste momento, interessa-nos reconhecer os diferentes modos pelos quais a escolarização era demandada pela sociedade brasileira desde a metade do século XX. Seguiremos este debate tratando especificamente do Ensino Médio.

A constituição histórica do ensino secundário no Brasil passa, inicialmente, por uma significativa influência dos jesuítas. Ocorrerá no ano de 1772 a primeira iniciativa da Coroa Portuguesa para o desenvolvimento de “aulas-régias” de leitura e escrita, latim, grego e filosofia nos diferentes domínios coloniais (VECCHIA, 2011). O modelo das aulas avulsas predominará entre os séculos XVIII e XIX, ocorrendo poucos movimentos para alterar essa lógica organizativa, baseada no humanismo clássico difundido pelo modelo jesuítico. Uma dessas iniciativas, influenciada pelas ideias pombalinas e pelo enciclopedismo francês, será o Seminário Episcopal de Olinda, criado em 1800 pelo Bispo Azeredo Coutinho. “Ao contrário das aulas-régias, o projeto de Azeredo Coutinho apresentava uma ordenação lógica e gradual das disciplinas, duração do curso e o regime de agrupar os alunos em classes” (VECCHIA, 2011, p. 79). A configuração organizativa procurava articular os saberes clássicos e as ciências modernas. Conforme Chagas (1978), a experiência de Olinda se apresentou como “o germe da verdadeira escola secundária brasileira, porém constituiu uma exceção efêmera e brilhante” (p. 11-12).

A exceção do Seminário de Olinda, evidenciada por Valnir Chagas, é justificável pela predominância constante das aulas-régias, ainda que “houvesse uma expansão no número e no tipo de disciplinas ofertadas” (VECCHIA, 2011, p. 80). Mesmo com a chegada da família real portuguesa, o cenário pouco se alterou. Os primeiros liceus, criados na década de 1830, “consistiam na reunião de aulas avulsas, ministradas em um local único, sem qualquer integração ou organicidade entre as cadeiras” (VECCHIA, 2011, p. 82). No final da referida década, em 1837, ocorrerá a criação da escola secundária que serviria de modelo para todas as demais a serem

instaladas no território brasileiro – o Imperial Collegio de Pedro II. Seu projeto, estruturado em disciplinas, séries e níveis, era fortemente influenciado pelos liceus franceses (CHAGAS, 1978).

O plano de estudos do colégio imperial sofreu muitas modificações ao longo do século XIX; entretanto, seu padrão organizativo estendeu-se aos poucos colégios criados pelo país, sobretudo no início do período republicano (VECCHIA, 2011). Com essa lógica propedêutica, “o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais” (MOEHLECKE, 2012, p. 40). Tal perspectiva começou a alterar-se na década de 1930 com a reforma educacional conduzida por Francisco Campos; foi então que o governo começou a intervir nesse nível de ensino, atribuindo-lhe uma organização oficial específica. Conforme Ramos (2011), “criou-se, dessa forma, uma política educacional especialmente voltada para o ensino secundário como um todo” (p. 230).

Esse nível de ensino ingressava na política educacional brasileira com um currículo oficial e controles de frequência, tornando-se pré-requisito para ingresso em cursos superiores (RAMOS, 2011). Cabe reiterar que, mesmo com as mudanças destacadas, se mantinha uma estrutura elitista e seletiva, evidenciada na regulamentação dos cursos profissionalizantes destinados à formação de mão de obra. Segundo Ramos (2011, p. 230), oficializava-se “o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional”. Essa perspectiva, baseada em dois ciclos (posteriormente nomeados como ginásial e colegial), perpassará boa parte do século XX, passando pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema, até a reforma educacional de 1971 (sistematizada na Lei nº 5.692).

Em comum às diferentes formulações para o Ensino Médio brasileiro, desde o século XIX, notamos uma predominância de lógicas diferenciadas para a implementação desse nível de ensino aos diferentes setores da população. Conforme Valnir Chagas (1978), especificamente no ensino secundário, a matriz dualizante ficava mais evidente.

Em nível de segundo grau, o ensino secundário constituía o que se chamava na época a grande ‘estrada real’ e, assim, comandava todo o sistema então estruturado. Era o único a ensejar efetiva circulação horizontal e vertical, pois todos os demais ficavam circunscritos ao seu próprio âmbito, ainda quando eventualmente algum trânsito se admitisse para o mesmo nível ou para nível mais alto. O seu objetivo centrava-se na formação da personalidade adolescente, o que não há que discutir, mas endereçava-se à preparação de individualidades condutoras e, portanto, dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso infundir

nas massas. Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida (CHAGAS, 1978, p. 53).

Com a Lei nº 5.692, promulgada no ano de 1971, materializa-se uma organização escolar preocupada com o atendimento das mudanças em curso no sistema econômico do país. Sob os governos militares, em nome do conhecido “milagre econômico”, o Brasil modificou a estrutura de sua educação secundária, unificando-a sob a forma do “ensino de 2º grau” e articulando-a, pelo menos nos primeiros anos, com a educação profissionalizante. “Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital” (RAMOS, 2011, p. 233). Promovida neste período, a articulação entre a formação acelerada de recursos humanos e os princípios da teoria do capital humano intensifica-se com a chegada das multinacionais e os empréstimos obtidos junto a organizações internacionais.

Com as lutas progressistas produzidas no início da década de 1980, a partir da consequente abertura política, acentuam-se as lutas por democratização do acesso à educação secundária. A Constituição Federal de 1988, então, apresentaria mudanças importantes para esse nível de ensino, sobretudo ao declarar como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (artigo 208). Na lógica de universalização do acesso, a nova Lei de Diretrizes e Bases (de 1996) expressava a intenção de produzir novos delineamentos para o Ensino Médio, destacando-se o posicionamento desse nível de ensino como etapa final da Educação Básica. “Ressalta-se, nesse momento, intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Ainda quanto a esse aspecto, salienta-se que a elaboração da referida legislação mantinha a educação brasileira fortemente articulada aos discursos gestados internacionalmente, especialmente pela Unesco (RAMOS, 2011). A partir das mudanças produzidas no próprio capitalismo, pelo predomínio das diferentes formas de neoliberalismo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996, alicerçou-se em conceitos como competências, flexibilidade e avaliações de larga escala. Assim, “preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2011, p. 240). Na atualidade, intensificam-se os investimentos políticos e econômicos nessa etapa da Educação Básica, visando à sua plena democratização.

A recente reformulação proposta para o Ensino Médio brasileiro, materializada na Lei nº 13.415/2017 e na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), colocou-nos diante de alguns desafios bastante complexos. Primeiramente,

a dificuldade de implementar novos direcionamentos curriculares que não haviam sido negociados com as comunidades escolares e com o campo educacional, uma vez que foram aprovados por meio de uma medida provisória. Agrega-se a isso, o conjunto de novos conceitos que foram desenvolvidos (outros, retomados) tendo em vista o engendramento de novos direcionamentos curriculares. As tensões entre a igualdade de resultados e a igualdade de resultados é retomada sob novos contornos.

Em síntese, precisamos sublinhar que, ao mesmo tempo em que se consolidam políticas democratizadoras e que são promovidas intensas reformas curriculares no Ensino Médio, se ampliam os questionamentos sobre as concepções de cidadania e de justiça social que perfazem tais processos de natureza política. As formas escolares, propostas como cidadãs e críticas, são provocadas em sua capacidade de responder às novas exigências dos públicos juvenis, assim como pelo seu distanciamento de determinadas questões sociais. Da mesma maneira, é reforçada a crítica à ausência de diálogo com as culturas juvenis, à inconsistência de estudos sobre a adolescência e sua relação com a escolarização ou mesmo à incapacidade institucional em propor alternativas curriculares que respondam aos desafios contemporâneos. Que modificações podemos descrever nas pautas de escolarização da sociedade brasileira de nosso tempo? Para avançar nesta problematização, precisamos compor um diagnóstico crítico das políticas curriculares, enquadrando um tratamento mais plural para esta questão.

Políticas curriculares contemporâneas: um diagnóstico

Após termos construído, em caráter preliminar, um conjunto de digressões históricas sobre a escolarização juvenil no Brasil, neste momento, damos alguns passos adiante, a fim de elaborar uma contextualização das políticas curriculares atualmente implementadas. Inicialmente, vamos levar em consideração as contribuições de José Augusto Pacheco (2019) e, na sequência, vamos desdobrar nossa abordagem de dois tópicos fundamentais no debate sobre o currículo, quais sejam: as dimensões do tempo e do conhecimento escolares. Importante salientar, ainda, que a composição desse diagnóstico crítico serve de ponto de partida para esboçarmos alternativas críticas.

Ao dimensionarmos o âmbito de atuação das políticas curriculares, levamos em consideração que estas focalizam a organização da aula, o trabalho docente e a seleção dos saberes. Colocando tais políticas sob exame e acompanhando a reflexão de Pacheco, o primeiro aspecto que precisamos destacar é a tendência a uma “recontextualização performativa” (2019, p. 17). Por meio de modelos de avaliação de larga escala e seus padrões de desempenho correlatos – em que o PISA se torna um modelo privilegiado –, a gestão curricular e o modo de ser professor, em nível transnacional, são conduzidos por uma “lógica eficientista da educação”, associada a “práticas de mercadorização da escola” (p. 17). A partir dos estudos de Ball, entende-se que essa

recontextualização performativa redefine os discursos, os modos de ação e a gestão curricular das escolas.

Acompanha esse processo um contexto de intensificação dos movimentos que propõem a reforma da escola. Tais movimentos de reforma, como reitera David Labaree (2012), apresentam pouco impacto nas tarefas cotidianas da instituição escolar e, muitas vezes, fazem com que as escolas mudem permanentemente, preservando seu passado (“síndrome da escola”). Pacheco argumenta que, em termos de teoria curricular, tais reformas têm “conduzido a resultados dominados pelo referencial de mercado, ou de meritocracia, a palavra por excelência que significa criar no interior da escola uma montanha de difícil acesso, como se os alunos aprendessem apenas o modo de chegar ao seu topo, sabendo que essa tarefa não será realizada por todos” (PACHECO, 2019, p. 23).

Alargando-se esse diagnóstico para a formação de professores, merecem destaque os modos pelos quais a agenda do ranqueamento e do *accountability*, hodiernamente, tem redefinido o trabalho e os saberes profissionais dos professores. A despeito de uma literatura progressista que apregoe outros modelos de aprendizagem profissional docente, ainda predominam modelos formativos centrados no resultado.

Impera, por conseguinte, na formação docente, e certamente os espaços de formação inicial e continuada não deixam de estar imunes a essa pressão, uma preocupação quer com as questões técnicas da escola e da sala de aula e com os resultados escolares, quer com os dispositivos de avaliação externa, caso dos exames, dos testes padronizados e dos critérios uniformizantes das decisões curriculares. Trata-se de uma formação docente orientada por (e para) uma cultura de desempenho docente de natureza técnica, uma cultura organizacional taylorista e uma cultura curricular tyleriana (PACHECO, 2019, p. 36).

Sob tais princípios, pode-se perceber também a predominância de um novo perfil docente e uma reconfiguração dos sentidos de seu trabalho. A avaliação baseada na prestação de contas e na responsabilização impõe aos professores uma relação com o trabalho baseada na produtividade, e a aprendizagem dos estudantes – vetor da qualidade desse trabalho – passa a depender de “resultados métricos de uma aprendizagem que tem o mesmo significado para todos os alunos” (PACHECO, 2019, p. 49). O currículo, então, é dirigido por resultados de aprendizagem e *standards*. Em outras palavras, “trata-se de uma tendência curricular que traduz a conjugação da racionalidade tyleriana com a racionalidade mercantil, com vista à meritocracia como motor da competitividade educacional” (p. 50).

Conhecimento e aprendizagem, elementos centrais para uma política curricular, convertem-se em números. O estreitamento do pensamento, que deriva das políticas neoliberais, sugere novos modos de “alinhamento curricular”, em que predominam competências e saberes orientados ao trabalho. O sujeito que é avaliado, em tais

condições, passa a pensar sua formação em termos de utilidade econômica, enquanto que as instituições tendem a traduzir o conhecimento em estatísticas.

As mudanças que se observam nas práticas curriculares reposicionam o papel do professor e o seu questionamento na construção de um presente em que a escola pública é criticada como um legado histórico e um bem social, com a afirmação de racionalidades que introduzem uma escola de resultados traduzidos em números e, por sua vez, em competências ligadas ao saber mais imediato e informacional, bastante longe de uma escola que deveria cultivar o pensamento emancipatório [...] (PACHECO, 2019, p. 66-67).

Como esse cenário produz derivações aos processos de seleção e organização do conhecimento escolar? Em aproximação dos estudos recentes do professor Newton Duarte (2016), podemos constatar a predominância de certa “obsolescência programada do conhecimento” (p. 2), isto é, tal como a indústria capitalista planeja a obsolescência de seus produtos, os conhecimentos e as experiências formativas têm sido pensados sob o mesmo espírito. Em decorrência disso, “há uma quase obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão” (DUARTE, 2016, p. 2). A busca pelo novo, sob esse prisma, apresenta uma dificuldade em dirigir a capacidade criativa para a transformação de nossa sociedade.

Concomitantemente, ainda conforme Duarte, os conteúdos escolares convivem com a acusação recorrente de que são “mortos”, isto é, produtos acabados, distantes da realidade dos estudantes. A partir da distinção entre trabalho vivo e trabalho morto, desenvolvida por Karl Marx, o pesquisador brasileiro defende a tese de que “o trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida” (2016, p. 2). A partir de uma teoria histórico-crítica do currículo, realiza-se uma articulação entre os conhecimentos escolares e a “ressurreição dos mortos”, sinalizando que o trabalho realizado sobre os conhecimentos os torna agentes vivos no processo de transmissão cultural ao serem incorporados à individualidade dos estudantes.

Com esse exercício de crítica curricular, junto a Duarte (2016), podemos refletir sobre os modos pelos quais a educação escolar não se assemelha “a um deslocamento mecânico dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes” (DUARTE, 2016, p. 59). No âmbito das políticas curriculares, torna-se pertinente manter na agenda os debates sobre os conhecimentos e seu ensino; tal atitude intelectual adquire potencialidade crítica ao distanciar-se da apreendida obsolescência.

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias

formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Além da questão do conhecimento, a outra dimensão que pretendemos explorar diz respeito aos tempos escolares. De acordo com Pedro Nuñez (2019), a questão do tempo torna-se importante para examinar as políticas curriculares, visto que a escola realiza um uso específico do tempo e do espaço: o tempo estrutura o trabalho docente e relaciona-se com nossos modos de transmitir o passado às futuras gerações. Geralmente, quando defendemos determinada concepção de escola – flexível, por exemplo –, estamos supondo um uso do tempo livre e do tempo produtivo naquele espaço mediante determinadas condições.

Com as mudanças culturais em curso, especialmente aquelas vinculadas às subjetividades juvenis, deparamo-nos com distintas condições que modificam a “experiência escolar juvenil” (NUNEZ, 2019, p. 29). Conforme o pesquisador argentino, o incremento das incertezas, a reconfiguração dos tempos e espaços e a mudança na construção da autoridade tendem a reenquadrar as experiências sobre o tempo na escola. Tais mudanças culturais, com maior ou menor intensidade, requerem “pensar novas políticas para reconfigurar o tempo e o espaço educativos e a construção da autoridade, de maneira tal que se expandam possibilidades ao invés de ajustar-se a parâmetros imodificáveis” (p. 30-31). A temporalidade proposta pela escola – nos tempos que ora vivenciamos – merece uma reflexão sobre a construção de alternativas críticas.

Enfim, ao longo desta seção, procuramos mapear algumas tendências nos debates contemporâneos sobre as políticas curriculares. A predominância da “recontextualização performativa” (PACHECO, 2019), baseada em padrões de avaliação e na pressão do desempenho, ocasiona um reenquadramento nos debates sobre os conhecimentos e tempos escolares. Em perspectiva crítica, Duarte (2016) provoca-nos a pensar que os conhecimentos são posicionados a partir da lógica da obsolescência programada. Já Nuñez (2019) nos desafia a reconfigurar os debates sobre os tempos escolares à luz das mudanças culturais que ora experimentamos.

Para concluir

O trabalho educativo que faremos neste início de século poderá conduzir-nos à renovação de nossas expectativas sobre a escola, repensando-a em seus propósitos formativos. Como sistematizou Jaume Carbonell (2016) sobre a inovação educativa no século XXI, talvez pudéssemos apostar em uma “pedagogia lenta, serena e sustentável”. Acreditar em uma formação humana que preserva e potencializa os tempos para pensar, para fazer e para compartilhar pode constituir-se como uma questão incontornável para um novo tempo. Mais uma vez recorrendo a Carbonell, em sua

perspectiva, “a escola não deve seguir o ritmo da sociedade nem depender de suas múltiplas demandas” (2016, p. 80).

Escrevemos em outro texto que, ao rediscutirmos os propósitos educacionais, conseguiremos distanciar-nos de duas disposições pedagógicas – predominantes hodiernamente – que orientam os fazeres escolares, quais sejam: a melancolia pedagógica e a compulsão modernizadora (SILVA, 2020). Ora defendemos a escola com uma atitude nostálgica e conservadora, ora apostamos em reformas permanentes induzidas por variados dispositivos tecnológicos e culturais. Essas figuras psicanalíticas – compulsão e melancolia – foram utilizadas de modo metafórico, sinalizando a intenção de reequilibrar alguns aspectos desse debate, ou seja, é desejável planejar a inovação educativa, desde que tal mudança esteja assentada em uma governança escolar democrática (COLLET; TORTI, 2016).

Nas últimas semanas, com Richard Sennett, sociólogo que muito influenciou nossa trajetória intelectual e profissional (SILVA, 2015; SILVA, 2019). Em sua última obra – *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta* –, encontra-se na “ética do fazer modesto” um ponto de partida para rediscutir o trabalho educativo em um contexto pós-capitalista. Mais que isso, a ética do fazer modesto permite-nos reenquadrar as reflexões sobre o futuro da escolarização, conforme será explicado a seguir.

Referindo-se às cidades e ao planejamento urbano, Sennett tratou de caracterizar qualidades importantes para nossos modos de habitar esses espaços na atualidade, lançando mão de três adjetivos para descrever as cidades: tortas, abertas e modestas. Torta: o urbanista deveria considerar a diversidade que caracteriza as cidades atualmente e privilegiar essa dimensão em sua atividade, reconhecendo que os ambientes construídos podem ajustar-se às características de seus habitantes. Aberta: as cidades podem ser abertas à inovação e à experimentação, favorecendo atitudes de tolerância, hospitalidade e diversificação de experiências. Modesta: longe de buscar uma reconstrução total, cidades modestas apostam em pequenas reformas, em alterações negociadas com os moradores ou na valorização dos saberes e das vivências locais. A construção de cidades no século XXI encaminha-se em outra direção; porém, junto ao sociólogo, parece necessário preservar essas três características no fazer dos urbanistas.

Pode-se supor que estas três adjetivações – torta, aberta e modesta – sirvam também para pensar sobre a escola do século XXI, esta que será desenhada no contexto posterior à pandemia. Afastando-se do controle e da ordem, típicos do urbanismo (e da pedagogia), Sennett defende uma “ética do fazer modesto” como alternativa para o planejamento urbano. Inspirar-se na convivência, promover modelos de inovação negociados, incentivar atitudes de abertura com o mundo e de ampliação da experiência com o ambiente, valorizar os conhecimentos relevantes e colocá-los em aproximação com os cotidianos e fomentar relações democráticas são princípios pedagógicos que poderiam ser derivados da proposta sennettiana. Em outras palavras, poderíamos defender que a escola deste século não desconsidere suas conquistas e, ao mesmo tempo, não abdique da tarefa histórica da mudança. Eis um desafio a ser modestamente enfrentado!

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (org.). **História geral da civilização brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Tomo III, v. 11. p. 468-513.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso: 2016.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1o e 2o graus – antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1978.

COLLET, Jordi; TORT, Antoni (orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

LABAREE, David. School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. **Journal of Curriculum Studies**, v. 44, n. 2, p. 143-163, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

NUÑEZ, Pedro. Mañana es mejor: reflexiones sobre tempo y escuela. In: BALAGUE, Claudia (coord.). **Desafíos para una educación emancipadora**. Santa Fe: Ministerio de la Provincia de Santa Fe, 2019.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto: Porto Editora, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. 4. ed. v. 3. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 229-241.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SENNETT, Richard. **Construir e habitar: ética para uma cidade aberta**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. 4. ed. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 78-90.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

13. JUSTIÇA SOCIAL: o que dizem os jovens do Ensino Médio?

Valéria Pereira Minussi
Nara Vieira Ramos

Introdução

Este artigo objetiva analisar como conceitos de Justiça Social são percebidos pelos jovens de uma escola pública de Ensino Médio da periferia de Santa Maria, RS. Para isso, realizamos uma pesquisa em campo, na qual foram respondidos 51 questionários por estudantes da escola, com o intuito de saber suas ideias e concepções sobre as dimensões e abordagens que compõem a Justiça Social.

Atualmente, há três concepções de Justiça Social: Redistribuição, associada à distribuição de bens; Reconhecimento, relacionado ao respeito cultural; étnicos, raciais e sexuais e a Representação (participação), que assegura a participação em decisões que afetam a vida de quem está envolvido nas situações. Essas três abordagens são distintas, mas não independentes. Pois, elas se relacionam entre si e podem ocorrer concomitantemente. Somando-se a elas, Dubet (2004; 2014; 2015) propõe 2 dimensões de Justiça Social, a igualdade de oportunidade e a igualdade de posições. A igualdade de oportunidades calca-se *“en ofrecer a toda la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático”* (DUBET, 2014, p. 12). Assim, as desigualdades configuram-se como justas, já que dá a todos os sujeitos sociais a oportunidade de ocupar toda e qualquer posição. Já a igualdade de posições afirma que *“las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras”* (DUBET, 2014, p. 11). Nesse sentido, não se trata da mobilidade social dos sujeitos, mas de valorizar as posições menos favorecidas ao ponto de diminuir a distância entre elas. Apesar das distinções entre as duas dimensões de Justiça Social, ambas possuem o mesmo objetivo: reduzir as desigualdades tornando-as o mais próximo de justas.

Mas o que os jovens do Ensino Médio público pensam sobre isso? Podemos observar nas falas dos estudantes que a concepção de Justiça Social para eles vem através dos conceitos de igualdade. Logo esse texto está estruturado da seguinte forma: **Os jovens que estão com a voz**, subtítulo que apresenta os jovens que fizeram parte da pesquisa; **Que Ensino Médio é esse**, onde ponderamos sobre a reforma do Ensino Médio a partir da Medida Provisória – MP 746/16 e da Lei 13.415/17 que reformulou esta etapa de ensino; **As dimensões e abordagens da Justiça Social**, em que apresentamos as principais concepções de justiça, analisando as elaborações dos

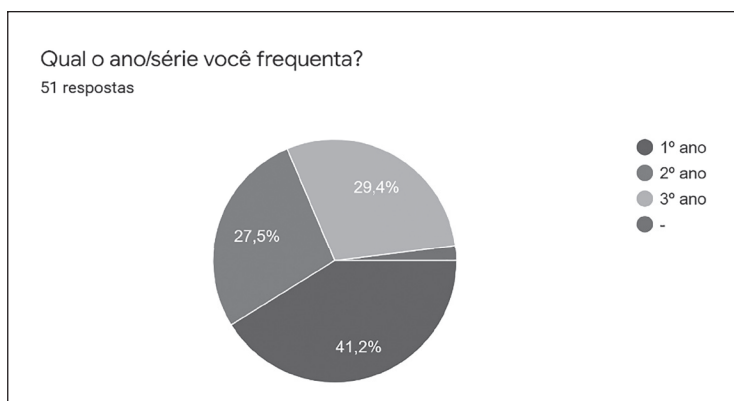
jovens sobre o tema; **De que Igualdade os jovens falam**, trazendo apontamentos sobre o conceito de igualdade tão presente nas narrativas dos jovens que participaram de nosso estudo.

Os jovens que estão com a voz

A pesquisa em foco realizou-se em uma escola pública estadual da periferia de Santa Maria, cidade central do Rio Grande do Sul no ano de 2020, ou seja, em meio a pandemia que assola o planeta. Mas como fazer pesquisa em educação e obedecer ao distanciamento social tão necessário em tempos pandêmicos? Nessa escola, as atividades pedagógicas eram entregues semanalmente para as famílias, já que muitas não tinham acesso a computadores, celulares ou mesmo *internet*. Assim, o questionário foi entregue juntamente com essas atividades. Dos 86 questionários entregues para a escola e consequentemente às famílias, foram devolvidos 51 (59,3%) formulários. É a partir deles que realizamos a análise de como os conceitos de Justiça Social são percebidos pelos jovens de uma escola pública de Ensino Médio da periferia.

Os estudantes sujeitos dessa pesquisa possuem entre 15 e 19 anos. Dos 51 jovens que responderam os questionários 21 são estudantes do 1º ano, 14 são do 2º ano e 15 são do 3º ano do Ensino Médio, sendo que 1 não respondeu a pergunta sobre sua idade. No gráfico a seguir visualizamos esses dados em porcentagem.

Gráfico 1 – Ano/série dos estudantes



Fonte disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/ganhar-menos-nao-e-o-unico-problema-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho/>.

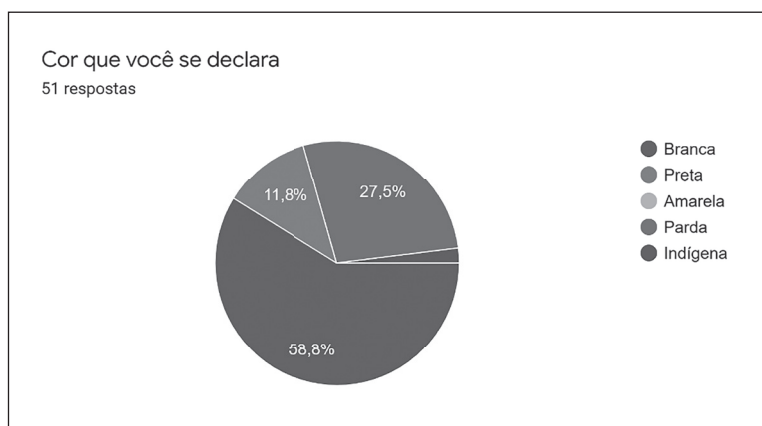
Observamos que a amostra dos estudantes abrange os três anos no Ensino Médio, trazendo uma análise mais ampla. Também vemos que há mais estudantes do 1º ano do Ensino Médio que responderam à pesquisa, o que também condiz com

a realidade das escolas, uma vez que as matrículas vão sendo reduzidas à medida que avançam os anos do Ensino Médio.

Também observamos que a maioria são jovens do sexo feminino, totalizando 31 (60,8%) estudantes meninas e 20 (39,2%) de estudantes meninos. Seguindo as estatísticas nacionais de matrícula, na qual, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2021a), dos 7.550.753 estudantes do Ensino Médio do Brasil, 51,57% são do sexo feminino enquanto 48,42% são do sexo masculino. Logo vemos que a maioria dos estudantes são do sexo feminino.

Com relação a cor, a maioria dos estudantes se autodeclararam brancos, seguido de pardo, preto e indígena, como observado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Autodeclaração da cor dos estudantes



Dos 51 jovens da pesquisa, 30 (58,8%) se declararam brancos, 14 (27,5%) pardos, 6 (11,8%) pretos e 1 (2%) indígena. Em comparação com dados do INEP (BRASIL, 2021a) sobre estudantes brasileiros do Ensino Médio em 2020, em que 33,20% se declararam brancos, 37,56% pardos, 3,79% pretos e 0,5% indígena podemos inferir que há uma pequena diferença na realidade da escola pesquisada já que a maioria dos jovens são brancos ao passo que na realidade brasileira a maioria declara-se parda. Entretanto, observamos que a realidade da escola em questão está de acordo com os dados do Rio Grande do Sul (INEP, 2021a) em que a maioria dos estudantes do Ensino Médio se autodeclararam brancos (66,92%). Mas que Ensino Médio falamos e que os jovens da escola em questão estão vivenciando?

Que Ensino Médio é esse?

O Ensino Médio brasileiro passa por modificações ao longo dos anos, desde a Constituição Federal de 1988, e da lei específica a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB de 1996, entre diversas outras leis e políticas que vinham em um crescente desenvolvimento na compreensão do jovem como sujeitos do Ensino Médio e de uma formação que abarque as necessidades destes de forma ampla, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996) em suas finalidades para o Ensino Médio de formação para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho.

Entretanto, observamos uma quebra desses conceitos que propunham um olhar integral do processo de ensino e até mesmo dos sujeitos que nele estão inseridos. Isso se deve ao retrocesso que a Medida Provisória – MP 746/16 e a Lei 13.415/17 propostas pelo então presidente Michel Temer, após o conturbado *impeachment* de Dilma Rousseff trouxe a partir da denominada reforma do Ensino Médio.

Segundo Silva (2018, p. 3) a MP 746/16, que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/17, foi publicada com a “finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica”, promovendo uma flexibilização do tempo, do currículo, dos serviços, da profissão docente e da responsabilidade do Estado perante a escola (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Assim, observamos que esta reforma está pautada em uma lógica de mercado, que fortalece as desigualdades sociais do Brasil a partir dessa flexibilização.

Com a aprovação dessa lei, são alterados de forma significativa os Artigos 35 e 36 da LDB, que dispõem de forma geral a estrutura e organização do sistema do Ensino Médio. Desde a reforma, o Art. 35 apresenta, além das finalidades, a regulação a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mencionando no Art. 35-A que esta definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Observamos ainda que a maior alteração se deu no Art. 36 da LDB, em que é alterada a organização curricular, instituindo os itinerários formativos, ou seja, diferentes arranjos curriculares que serão orientados a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Cabe a cada instituição escolar a organização desses itinerários e aos sistemas estaduais de educação sua distribuição. Assim, não são disponibilizados todos os itinerários formativos em cada escola, negando a possibilidade de escolha por parte dos estudantes. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26) a

divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Sendo assim, observamos que o Ensino Médio configurado a partir dos itinerários formativos somente aprofundará as desigualdades educacionais, uma vez que esta forma de educação se apresenta na contramão da concepção de Ensino Médio como

Educação Básica apresentada na LDB de 1996, que implica uma formação básica comum. Dessa forma, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40) enfatizam a ausência de um percurso a ser cursado pelos estudantes que visa uma formação integral, unitária e politécnica, que ofereça aos jovens uma formação técnica profissional e, ainda, que seja uma formação “capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver”. Isto é, uma formação que seja omnilateral, contemplando toda a potencialidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo em uma formação humana integral para a emancipação e autonomia dos estudantes.

Entretanto, com as mudanças ocorridas a partir da reforma do Ensino Médio, ocorreu uma atualização da DCNEM de 2012, que se efetivou em 2018. Nessa atualização, as competências e habilidades foram reforçadas, fortalecendo o discurso apresentado na Lei 13.415/2017, esclarecendo alguns termos, já presentes na referida Lei, bem como na BNCC.

Logo, observamos a ênfase que passou a ser dada a BNCC, que começou a ser discutida em 2015, após o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 levantar sua necessidade, tendo como objetivo principal, apresentado no documento introdutório da BNCC “oferecer subsídios às propostas curriculares, trazendo a preocupação com as especificidades que caracterizam as escolas brasileira” (CANDIDO; GENTILI, 2017, p. 325). Observamos que não poderiam ser ignorado o campo da escola, suas concepções de educação e singularidades dos seus sujeitos.

O Ministério da Educação – MEC criou um portal eletrônico para contato com o público interessado em acompanhar as discussões relacionadas a BNCC, situando um canal de comunicação e participação da sociedade. Porém, após a consulta pública, o documento ganha uma segunda versão em que o “governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos” (SILVA, 2018, p. 5), no qual são retomados conceitos das competências e habilidades, já superados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB de 2012 (BRASIL, 2013). Entretanto, somente em 2018 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE a versão em que está disposto sobre a etapa do Ensino Médio.

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 17) observamos uma retomada de conceitos já superados pelos documentos normativos brasileiros e que foram retomados na Lei 13.415/2017 e reforçados na BNCC. Os direitos e objetivos dispostos no Art. 35 são apresentados como sinônimo de competências e habilidades ao afirmar que:

em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017a; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Dessa forma, percebemos um retorno a conceitos presentes nas DCNEM de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM’s, já transpostos com a formação humana integral disposto no Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e nas DCNEM de 2012. A retomada dos conceitos de competências e habilidades expostas na BNCC nos aponta um reducionismo na formação dos estudantes, uma vez que entende a formação como uma adequação e adaptação para a inserção ao mercado e a uma sociedade neoliberal como apresentam Silva (2018), Branco *et al.* (2018), Marsiglia *et al.* (2017) entre outros autores que analisaram a BNCC.

Assim,

ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118).

Diante desse panorama, de implementação da reforma do Ensino Médio e da BNCC nas escolas públicas, em 2020 fomos assolados pela pandemia da COVID-19 causada pelo Coronavírus – Sars-CoV-2. Em março de 2020 as escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais com o intuito de reduzir os índices de contaminação da doença. Hoje, há mais de um ano após esse fechamento, as escolas públicas de Ensino Médio continuam atendendo seus estudantes em atividades remotas. Ouvimos relatos de escolas públicas que conseguem organizar o material pedagógico e disponibilizar de forma *online* por meio de *e-mails*, *WhatsApp*, *Facebook* dos estudantes ou seus familiares. Entretanto, há outras realidades, em que as famílias não possuem acesso à *internet*, ou mesmo dispositivos tecnológicos para acessar às aulas (computadores, celulares). Tal realidade se confirma na última publicação da PNAD Contínua – Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, divulgada

pelo IBGE (BRASIL, 2021d), em que observamos que 79,1% da população possui *internet* em domicílio, ou seja aproximadamente 1 a cada 5 brasileiros não possuem *internet*. Esse é o caso da escola em que ocorreu esta pesquisa, onde a maioria das famílias são desprovidas do acesso à *internet*. Esses elementos, somados a questões sociais dos estudantes podem trazer um aumento nas desigualdades e injustiças diante da disparidade do ensino no Brasil.

Observamos que o Ensino Médio retrata um campo de disputas. Sua trajetória está marcada por avanços e retrocessos em razão de circunstâncias econômicas e sociais relativas ao momento histórico vivido. As políticas governamentais, incluídas as educacionais voltadas para o Ensino Médio, são provenientes de embates que envolvem classes sociais com interesses distintos, resultando em projetos, muitas vezes, opostos (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Com isso, vale pensar em como estão sendo construídas e efetivadas as políticas educacionais e quais sujeitos essas políticas estão considerando e beneficiando. Entretanto, os impactos da pandemia na educação e especificamente em escolas públicas de Ensino Médio ainda estão por vir e nós ainda não temos como prever as consequências da privação dos jovens perante a escola. Como pensar a Justiça Social a partir dessa catástrofe social e ambiental que caracteriza uma profunda desigualdade social?

Dimensões e abordagens da Justiça Social

Desde a concepção moderna do conceito de Justiça Social, tal termo foi evoluindo, sendo atravessado pelas mudanças sociais e ganhando características decorrentes das necessidades que os sujeitos sociais demandavam em suas vidas. Cada abordagem da Justiça Social, surge em um período distinto, reivindicando direitos distintos, para sujeitos, muitas vezes distintos.

Para tanto, é necessário saber que o conceito de Justiça Social está imbricado de ideologias, utopias e lutas. Para Murillo e Hernandez-Castilla (2011) há alguns elementos essenciais a ser reconhecido para se falar de justiça social.

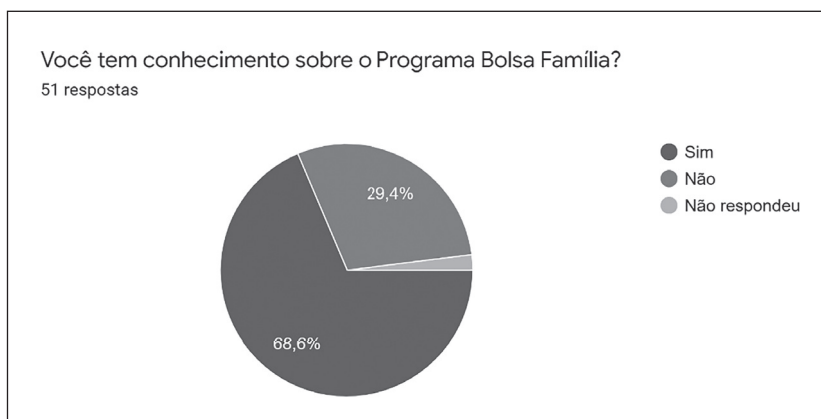
Esses autores trazem cinco destes elementos. Para eles: 1. O conceito de justiça social não é único e universal, sendo um erro a tentativa de fechá-lo em uma única abordagem. O que pode ser feito é contribuir para o debate com algumas abordagens; 2. Não há neutralidade nesse conceito, pois ele tem fortes implicações políticas e ideológicas, refletindo uma visão de mundo e uma utopia de um mundo melhor. Um dos elementos chave no debate ideológico sobre justiça social talvez seja a tensão criada entre liberdade e igualdade em prol do bem comum; 3. Talvez o conceito de justiça social não seja estável e fixo, mas um projeto dinâmico, nunca completo, acabado ou alcançado, mas que deve estar em constante reflexão e melhoria. Reflexões trazidas por Griffiths (2003); 4. Este conceito é uma meta, um processo e uma utopia a ser conseguida, a ser alcançada. Por isso, talvez, se fale em uma educação a partir

e para a justiça social; 5. Se configura em um conceito cheio de armadilhas, uma vez que mesmo a luta por direitos humanos, igualdade de oportunidades ocultam posições conservadoras que, muitas vezes, buscam manter o “statu quo” (MURILLO; ROMÁN; HERNANDEZ-CASTILLA, 2012). Assim, percebe-se que tal conceito pode ser tomado tanto para a mudança social, como para sua manutenção, já que se constitui de elementos que podem variar de acordo com as posições ideológicas. Para tanto, segundo Murillo e Hernandez-Castilla (2011), há três dimensões de Justiça Social, sendo elas a Justiça Social como Redistribuição, como Reconhecimento e Representação (ou Participação).

A Justiça Redistributiva baseia-se na distribuição de bens primários (Rawls, 2000), defendendo uma apropriada distribuição dos benefícios e recursos da sociedade. Tem como princípio a justiça igualitária (a cada pessoa uma parte igual), a justiça segundo a necessidade (a cada pessoa de acordo com as necessidades individuais) e justiça segundo o mérito (quem contribui mais tem mais benefícios). A estes princípios pode ser somado mais um, o princípio da diferença (as desigualdades somente são justificadas se para beneficiar os mais desfavorecidos).

Uma forma de redistribuição de renda no Brasil é o programa Bolsa Família. Em relação a esse programa perguntamos em nosso questionário se os jovens conhecem o programa e qual a opinião deles em relação a tal. No Gráfico 3 observamos que 35 (68,6%) dos jovens conhecem o programa enquanto 15 (29,4%) não conhecem e 1 (2%) não respondeu à questão.

Gráfico 3 – Programa Bolsa Família

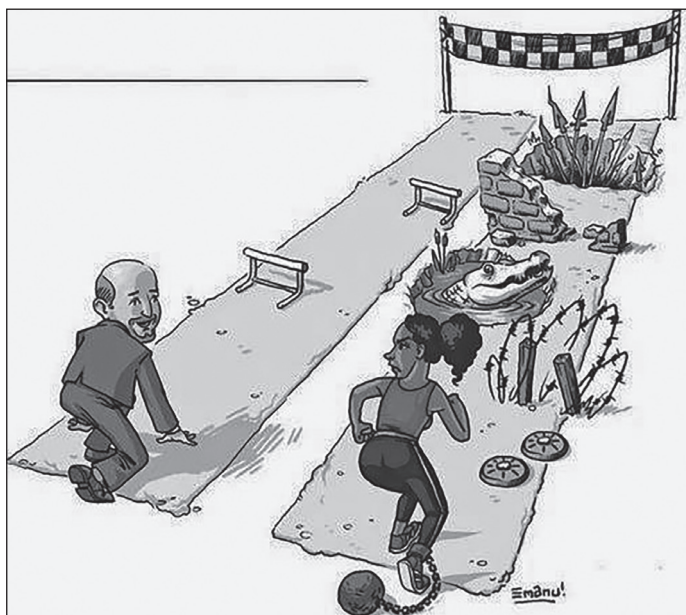


Dos 68,6% dos jovens que conhecem o programa, todos deram uma opinião positiva sobre o Bolsa Família, alegando auxiliar na renda de pessoas que necessitam de complemento em suas rendas, o que fica evidente na fala de um dos jovens “*Acho importante porque assim as pessoas mais necessitadas podem ter um pouquinho mais de condições*”. Sabemos que o programa Bolsa Família é uma política pública de suma

importância para um país tão desigual quanto o nosso, porém acreditamos na necessidade de mais políticas de redistribuição para corrigir o abismo existente entre a grande parcela da população mais vulnerável e o seletivo grupo da população mais privilegiado.

Outra abordagem da Justiça Social é o Reconhecimento, que é definido como a ausência de dominação cultural, isto é, baseia-se no objetivo de aceitar as diferenças culturais, étnicas, raciais e sexuais como legítimas. Assim, a valorização de padrões não hegemônicos procura desenvolver um novo paradigma de justiça, situada no reconhecimento das minorias. As lutas relacionadas a igualdade de gênero, antirracismo, contra homofobia entre outras reivindicações estão inseridas nessa abordagem da Justiça Social. No questionário colocamos a seguinte imagem:

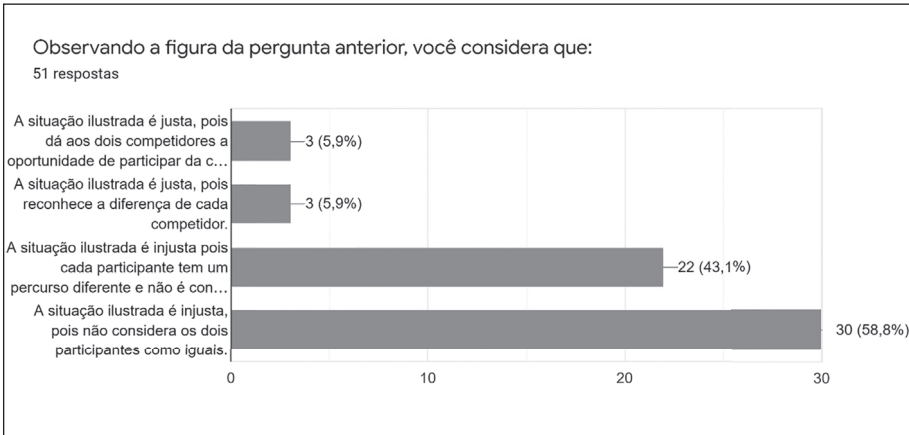
Imagem 1 – Relação de trabalho entre homens brancos e mulheres negras



A imagem apresenta a trajetória de um homem branco e uma mulher negra, podendo ser relacionado ao mercado de trabalho ou às próprias conquistas na vida cotidiana. Ao responder à pergunta sobre o que entendem pela imagem, os jovens responderam: *“A trajetória da mulher sempre será mais complicada por ela ser considerada menos capaz que o homem”*, *“Desigualdade por conta do sexo”*, *“As pessoas pensam que as mulheres são frágeis, mas não são”* *“Os homens têm bem mais chances que as mulheres”*. Essas narrativas nos mostram que os jovens conseguem ter uma percepção das desigualdades geradas pela diferença de gênero. Entretanto, dos 51 jovens apenas um mencionou a desigualdade de gênero atrelada a raça: *“A mulher negra tem muito mais dificuldade do que um homem branco”*.

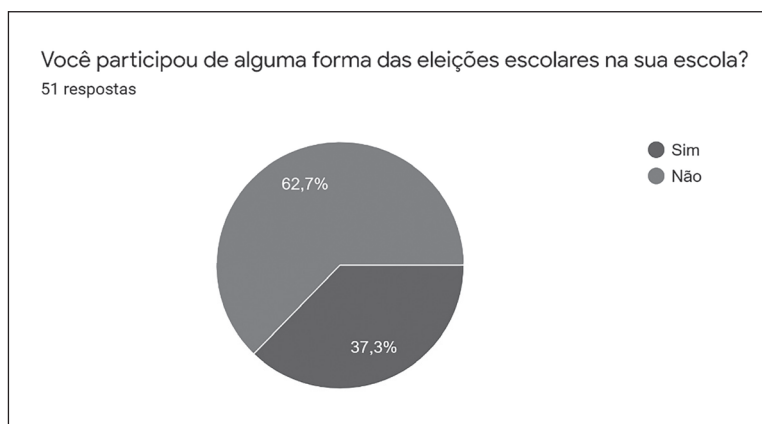
Após essa primeira interpretação dos jovens em relação à imagem, questionamos ainda como consideravam essa situação. A tabela 1 apresenta as alternativas da questão.

Tabela 1 – Como os jovens consideram a relação de trabalho ilustrada na Imagem 1



Observamos que alguns estudantes marcaram mais de uma alternativa, totalizando 58 respostas. Nelas, 58,8% dos jovens consideram a situação injusta por não apresentar igualdade de tratamento entre os sujeitos da imagem, o que nos mostra a importância que os sujeitos da pesquisa dão à igualdade enquanto aspecto da Justiça Social.

Outra abordagem da Justiça Social apresentada por autores que estudam o tema é a Participação, que pressupõe a promoção do acesso e a tentativa de garantir a participação dos que são excluídos pela sua etnia, idade, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade física e mental, entre outros fatores, na vida social. Deste modo, entende-se que todos os seres humanos possuem direito a um tratamento equitativo, e para seu desenvolvimento pessoal é necessária a possibilidade de realização de atividades em comunidade, bem como ter o direito para participar das decisões destas atividades (MURILLO; HERNANDEZ-CASTILLA, 2011). Com relação a Participação, perguntamos aos estudantes sobre como participam das decisões da escola, visto que esta abordagem de Justiça Social visa o engajamento dos sujeitos em decisões que afetam suas vidas. Dentre as respostas observamos que a maioria dos jovens não se envolvem com o processo democrático da escola, seja de eleições para direção, gestão, ou mesmo em pequenas decisões do cotidiano escolar. No gráfico 4 observamos o percentual de jovens que participou das eleições da escola.

Gráfico 4 – Participação nas eleições da escola

Observamos que 32 jovens responderam que não participaram das eleições enquanto 19 participaram. Essa participação poderia ser em debates, comissão das eleições ou mesmo votando. Com isso, analisamos que os jovens não estão cientes do poder e importância de suas opiniões e decisões no cotidiano da escola. Entretanto, podemos inferir que a forma de participação do jovem vem se alterando com o passar do tempo. Segundo relatório final do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase (2006, p. 9) os jovens

em diferentes contextos e condições econômicas e sociais, expressam processos de recusa, impossibilidades ou mesmo apontam para novas práticas de participação de solidariedade e conflito que já praticam ou com as quais aceitariam se envolver. Muitas dessas práticas se tornam invisíveis para os sentidos dominantes, que dizem ser mais legítimos determinados ideais de participação ou mitos participativos do passado.

Nesse sentido, observamos em nossa pesquisa essa referência em que as formas de participação estão se alterando, uma vez que os jovens participam mais de grupos corroborando o relatório do Ibase.

Notamos que esses três conceitos de justiça social não ocorrem de forma isolada, ou mesmo, de forma que um exclua o outro. Assim, eles se complementam da seguinte forma

el primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una

activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos (MURILLO; HERNANDEZ-CASTILLA, 2011, p. 12).

Entretanto, além destas dimensões, Dubet (2014) aponta duas concepções de justiça social, a igualdade de oportunidades e a igualdade de posições. A igualdade de oportunidades baseia-se *“en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático”* (DUBET, 2014, p. 12). Dentro desta lógica as desigualdades são justas, uma vez que todas as posições estão abertas a todos. Já a igualdade de posições consiste em fazer com que *“las distintas posiciones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras”* (DUBET, 2014, p. 11). Nesse sentido, não se trata da mobilidade social dos indivíduos dentro destas posições, mas de valorizar as posições menos favorecidas ao ponto de diminuir suas desigualdades ou quem sabe de igualá-las.

Como pode ser visto, a justiça social está pautada, acima de tudo em questões ideológicas, já que sua concretização demanda na constante tentativa de transformação da estrutura social ou manutenção do *“status quo”*. Logo, a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que necessita

inscrever na sua agenda a transformação social, o sonho utópico de construir uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, assim como ‘um mundo menos feio mais humano, mais justo, mais decente’ (FREIRE, 2000, p. 114). Tratar-se-ia, então, de uma educação da amorização, de uma ética do cuidado e de transmissão do amor pela humanidade (ESTEVÃO, 2005, p. 50).

Isso porque a educação tem a função insubstituível na construção da dignidade de cada um, de seus direitos, mas também do direito do outro. Entretanto, para a efetiva transformação social, a educação sozinha não basta, havendo uma necessidade da existência de outras políticas sociais básicas em diversas áreas como saúde, segurança, moradia, trabalho, lazer, entre outras.

De que igualdade os jovens falam

Ao questionar os jovens sobre o que eles compreendiam como Justiça Social, muito trouxeram em suas falas a igualdade. Mas de quê igualdade estamos falando? Para compreender de forma mais concreta o que é a igualdade, também temos que pensar em seus opostos: a diferença e a desigualdade.

Barros (2006) apresenta de forma concisa e clara estes três conceitos (igualdade, diferença e desigualdade). Se pensarmos a igualdade em par com a diferença, podemos dizer que a igualdade se apresenta quando dois elementos são idênticos e

a diferença quando ambos se diferem. Essa oposição (igualdade e diferença) apresenta-se na ordem assim está relacionada ao “ser”. Exemplo disso é o sexo que pode ser feminino e masculino, não tendo intermediários biológicos entre eles¹.

Já a relação entre igualdade e desigualdade, para Barros (2006, p. 200) “refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas a uma circunstância associada a uma forma de tratamento”, sendo relacionado a algum aspecto ou direito de acordo com a distribuição de privilégios ou restrições. As desigualdades são circunstanciais, sendo construções históricas, relacionada geralmente com questões de “ter”, trazemos como exemplo a riqueza, liberdade ou mesmo direitos políticos.

Enquanto a diferença apresenta apenas dois polos ou mesmo categorias diferenciadas, a desigualdade nos mostra gradações entre os limites extremos, podendo ser reversível, o que não é possível no caso das diferenças. Para ilustrar abordamos o aspecto da riqueza. Entre o homem mais rico e o homem mais pobre podemos imaginar uma diversidade de gradações. Também é possível ocorrer a reversão, sendo que o homem mais rico pode perder sua riqueza e o homem com menos condições financeiras pode sair da pobreza.

Apesar de serem aspectos distintos, as diferenças e as desigualdades por vezes se entrelaçam. O que podemos observar nas questões étnicas, já que os negros ou as mulheres, por vezes, são tratados de forma desigual no mercado de trabalho, ou mesmo por questões de reconhecimento.

Quando um jovem de nossa pesquisa menciona “*igualdade a todos*” como referência para a Justiça Social, nos remete a fala de Barros (2006, p. 207) que “nas democracias modernas, desenvolve-se o imaginário [...] de que certas diferenças não devem gerar desigualdade. Nesse caso, considera-se que devem ser tratadas com igualdade as diferenças de cor, sexo ou religião”. Mas será que queremos a igualdade de tratamento? Isso não traria em algumas situações mais desigualdades?

A partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (BRASIL, 2021b), houve uma revolução na forma de pensar a sociedade, trazendo uma série de avanços nas conquistas sociais, políticas, culturais e econômicas, como nos mostra Azevedo (2013). Nesse documento, há passagens que abordam a igualdade. Segue os mais evidentes

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 6º- A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através dos seus representantes, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, quer se destine a proteger quer a punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as

1 Não estamos falando na diversidade de gênero existentes, mas em uma condição biológica, em que se nasce do sexo feminino ou masculino, uma condição em oposição a outra.

dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (BRASIL, 2021b).

O princípio da igualdade apresentou-se como um benefício considerável para vida em sociedade, mostrando-se como “um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual e uma ferramenta de aprumo e equiparação para a ampla participação política dos cidadãos” (AZEVEDO, 2013, p. 136). Tal princípio, configura-se como um direito fundamental histórico, conquistado com muita luta e que nos é caro até hoje. Segundo Bobbio (1997, p. 23)

os homens devem ser considerados iguais e tratados como iguais com relação àquelas qualidades que, segundo as diversas concepções do homem e da sociedade, constituem a essência do homem, ou a natureza humana enquanto distinta da natureza dos outros seres, tais como o livre uso da razão, a capacidade jurídica, a capacidade de possuir, a dignidade social (como reza o art. 32 da Constituição italiana), ou, mais sucintamente, a dignidade (como reza o art. 12 da Declaração Universal dos Direitos do Homem) etc.

O princípio da igualdade é imprescindível para qualquer sociedade que se diz democrática. Assim sendo, tal princípio configura-se como um dos direitos dispostos da Constituição Federal Brasileira. A exemplo o Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2021c).

Diante desses dispostos nos indagamos qual o motivo de os jovens do ensino médio responderem “*Direitos iguais*” ou ainda “*todos devem ser tratados igualmente na escola*” quando indagados sobre o que seria a Justiça Social na escola. Será que esse direito básico que as sociedades lutam por tanto tempo e que está disposto como direito inviolável da nossa Constituição está sendo efetivado no cotidiano das escolas?

Quando lemos “*todos devem ser tratados igualmente na escola*” nos questionários dos jovens voltamos a nos perguntar: a igualdade de tratamento trará uma igualdade real? Tratar todos iguais, é justo, considerando as diferentes necessidades? Isso não traria, em algumas situações, mais desigualdades? Analisaremos esse ponto a seguir.

Consideramos, assim como Silva, Guimarães e Moretti (2017, p. 40) que

igualdade real implica considerar as diferenças e peculiaridades inerentes a cada indivíduo. Também não se pode perder de vista que a desigualdade proibida é aquela evitada de arbitrariedades que impõe um tratamento discriminatório, e não aquela que diferencia, na medida das diferenças de cada igualdade real.

Nesse sentido, pesamos a igualdade em sua forma substantiva para além da igualdade formal. Por muito tempo, se falou apenas em igualdade formal, isto é, a igualdade na forma da lei, o que é uma demanda legítima e uma conquista histórica. Entretanto, a face formal da igualdade é insuficiente, já que não aborda especificidade dos sujeitos e grupos sociais minoritários, sem assegurar oportunidades iguais a sujeitos diferentes. É nesse panorama que surge a igualdade substantiva (denominada ainda por igualdade real ou material) em que se busca atuações de forma positiva (ações afirmativas).

A igualdade substantiva tem por intuito igualar os indivíduos, que essencialmente são desiguais, ou seja, diminuir as desigualdades criadas pela diferença de *status* (gênero, etnia, religião entre outras dos grupos sociais minoritários). Nesse sentido, Fredman (2013, p. 443) destaca que a igualdade substantiva apresenta 4 dimensões diferentes, sendo elas

em primeiro lugar, a quebra do ciclo de desvantagens associadas com status ou a grupos; em segundo lugar, a promoção do respeito pela igual dignidade e valor de todos; em terceiro lugar, a acomodação e afirmação positiva das diferentes identidades; e, finalmente, a correção de uma sub-representação na tomada de decisões.

Como observamos, as dimensões mencionadas por Fredman (2013) tem estrita relação com as abordagens da Justiça Social. Sua primeira abordagem “a quebra do ciclo de desvantagens associadas com status ou a grupos” faz jus a concepção de Redistribuição de bens materiais, a segunda “promoção do respeito pela igual dignidade e valor de todos” e a terceira dimensão “acomodação e afirmação positiva das diferentes identidades” vincula-se a abordagem do reconhecimento, em que se luta pela legitimação do *status* das minorias e a quarta dimensão “a correção de uma sub-representação na tomada de decisões” vincula-se com a abordagem da representação ou participação, em que os sujeitos têm o direito de fazer parte da tomada de decisões que afetam suas vidas.

Nesse sentido, observamos que o conceito de igualdade se amplia de tal forma que engloba as diversas faces da própria Justiça Social. Assim, compreendemos as aspirações dos jovens estudantes do Ensino Médio em conceber a Justiça Social pelo viés da igualdade.

Considerações

O presente artigo teve como objetivo analisar como conceitos de Justiça Social são percebidos pelos jovens de uma escola pública de Ensino Médio da periferia de Santa Maria, RS. Com isso, observamos que os estudos sobre Justiça Social estão crescendo no Brasil. As abordagens e dimensões da Justiça Social procuram abranger

o cotidiano da sociedade, sempre na busca de tornar a vida dos sujeitos que fazem parte dela mais digna, justa, diminuindo as desigualdades e inequidades.

Na concepção dos jovens estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa um dos principais aspectos na busca pela Justiça Social é a igualdade. Apresentamos aqui diversas facetas da igualdade: a igualdade de oportunidade, igualdade de posições, igualdade formal e igualdade substantiva. Todas elas válidas na tentativa de reduzir as desigualdades geradas pela má distribuição de bens, pela falta de reconhecimento de *status* ou mesmo pela não participação dos sujeitos nas decisões coletivas. Observamos que a igualdade, assim como a Justiça Social, apresenta um histórico de lutas e conquistas. A igualdade vista como igualdade formal, aos poucos foi dando espaço para a igualdade substantiva, considerando os sujeitos em suas diferenças, trazendo mais equidade para as sociedades.

A partir dessas reflexões surgiram outros questionamentos: como pensar a Justiça Social a partir da Reforma do Ensino Médio? Quais as consequências que a pandemia deixará na educação escolar brasileira? Por que os jovens de uma escola pública de Ensino Médio clamam tanto por igualdade? Essas questões nos inquietam e nos impulsionam a continuar nossos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça Social? **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 199-218, abr. 2006.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE; Lilian Fávaro Alegrância; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma Visão Crítica Sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas. v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional. MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 20 abr. 2021a.

BRASIL. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)**. Ministério Público Federal – MPF. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pfdc/temas/legislacao/internacional/declar_dir_homem_cidadao.pdf/view. Acesso em: 21 abr. 2021b.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2021c.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?e-dicao=30362&t=downloads>. Acesso em: 24 abr. 2021d.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediuuro, 1997.

CANDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP**, v. 33, n. 2, p. 323- 336, maio/ago. 2017.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 2016, Curitiba – PR. **Anais[...]**. Curitiba, UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%3C%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Bueno Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

DUBET, François. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos la contrario). Bueno Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça Social e Educação: Das Denúncias aos Anúncios. In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. **Educação e Justiça Social**. Ijuí: Ed.Ijuí, 2015.

FREDMAN, Sandra. Enfrentando o futuro: igualdade substantiva sob os holofotes. **Revista da AJURIS**, v. 40, n. 130, jun. 2013.

IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Relatório Global** – Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. [S.l.], 2006.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? as meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MURILLO, Javier; ROMÁN, Marcela; HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes. **Justicia Social y Justicia Social en Educación**. Madrid: Borrador, 2012.

MURILLO, Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reyes. Hacia un concepto de Justicia Social. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 4, 2011.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e. 214130, p. 1-15, 2018.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira; GUIMARÃES, Maria de Fátima; MORETTI, Vanessa Cristina. Princípios da igualdade e desigualdade, da diferença e diversidade, gênero, corpo, violência: olhares sobre a Educação. **Revista Travessias**, v. 11, n. 1, jan./abr. 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

14. DIQUES QUE SE DESBORDAN. EL DERECHO A LA CIUDAD Y LOS DISPOSITIVOS ESCOLARES

Guillermo A. Ríos

Todas las personas tienen derecho a la ciudad sin discriminaciones de género, edad, condiciones de salud, ingresos, nacionalidad, etnia, condición migratoria, orientación política, religiosa o sexual, así como a preservar la memoria y la identidad cultural en conformidad con los principios y normas que se establecen en esta Carta

(Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. Foro Social Mundial, Porto Alegre, 2005).

Este artículo se propone una exploración de los dispositivos escolares para los jóvenes desde la perspectiva de la pedagogía urbana, en cuyos planteos el *derecho a la ciudad* es uno de sus ejes fundamentales. Es el ejercicio de este derecho el que encontraremos en las políticas públicas que se llevaron a cabo, por ejemplo, en la ciudad de Rosario, Argentina, durante más de dos décadas, y que articularon los procesos de urbanización con los culturales y educativos. El derecho a la ciudad anida en el corazón de una pedagogía que tiene a la ciudad como un territorio de aprendizajes y a los sujetos como activos constructores de ciudadanía.

Hacia finales de 1967, a pocos meses de producirse uno de los acontecimientos más importantes en la historia de los movimientos sociales, el Mayo Francés, y al cumplirse un siglo de la publicación de *El Capital*, de Karl Marx, el filósofo y sociólogo Henri Lefebvre dio a conocer uno de sus textos más célebres. Nos referimos a *El derecho a la ciudad*, un libro que interpeló al pensamiento crítico de la época y cuyas ideas centrales no han perdido actualidad. En un marco de revueltas urbanas, Lefebvre (2017) le otorgó un nuevo sentido a este derecho, el de expresar la capacidad y posibilidad de quienes habitan las ciudades de producirlas y de crearlas. A más de cinco décadas de su formulación, se encuentre aún vigente; los trabajos académicos, el diseño de políticas públicas o la utilización del derecho a la ciudad como bandera en las reivindicaciones y protestas urbanas son prueba de esto que decimos. Cabe destacar, también, algunos hitos internacionales que dan cuenta de esa actualidad, por ejemplo, la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, elaborada en el marco del Foro Social Mundial de Porto Alegre en el año 2005; la incorporación del término a la Constitución de Ecuador, producida en 2008; y promulgación, en 2010, de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad.

Por su parte, el geógrafo y teórico social David Harvey (2014), en su lectura de los planteos de Lefebvre en torno al derecho a la ciudad, puso énfasis en su carácter transformativo. En este sentido, afirmó, se trata de un derecho colectivo, pues “la reinención de la ciudad depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización” (p. 20). Por un lado, este tipo de definiciones implica reconocer que urbanizar es hacer ciudad, y esta acción —por cierto, siempre incompleta— configura un modo de habitarlas. La transformación en las *geografías urbanas* es un fenómeno contemporáneo que tanto David Harvey como la socióloga urbana Sharon Zukin estudiaron como parte de sus investigaciones en torno a los negocios inmobiliarios ligados al excedente de capital y a cómo estos impactan directamente en la configuración de *estilos de vida*.

La conformación de un estilo de vida urbano está ligada a un tipo de escenario construido, del cual podemos reconocer sus marcas históricas; las primeras trazas urbanas, las demarcaciones, la ubicación de los edificios públicos, los sitios elegidos para producir los enterramientos, etc., forman parte de las crónicas de las ciudades. De todos modos, al tratarse de un espacio sedimentado, este rasgo tiende a invisibilizarse. Nuestro tránsito por los lugares habituales, la reiteración de las acciones cotidianas, así como el recorte del territorio donde estas se desarrollan, entre otras cuestiones, contribuyen a ese proceso de invisibilización. De esta manera, habitar las ciudades se ha constituido en un hecho *natural*:

Las ciudades son nuestro ámbito natural y no sólo en los laberintos de cemento y asfalto, sino también en algunos lugares que imitan a la desaparecida Naturaleza, con ríos, lagos y praderas, pero adonde llega lo propio de la ciudad, internet, supermercados, pistas para todoterrenos, caminos señalizados, senderos para bicicletas, señales de GPS y otras domesticaciones de lo abierto (DE AZÚA, 2015, p. 21).

Este ambiente natural —y en algún sentido, naturalizado— es un espacio históricamente construido. La expansión de los procesos de urbanización a nivel global multiplicó el crecimiento de las ciudades, y en el presente, el estilo de vida urbano se ha generalizado. Las ciudades —pura creación humana, a decir de Lefebvre (2017)— constituyen un territorio dinámico, ya que en ellas —como señalamos— se conforman distintas maneras de habitarlas. El modo en el que esto se desarrolle nos dará indicios del tipo de vínculos que las poblaciones establecen con los espacios. Vale recuperar aquí, igualmente, los planteos de David Harvey cuando establece que no se trata solo de pensar un vínculo en términos de acceso o de utilización de recursos, sino del derecho a cambiar y a reinventar las ciudades por quienes, precisamente, las habitan.

Es en esas distintas maneras de habitar una ciudad donde los sujetos dejan sus marcas, las cuales, desde la perspectiva de la pedagogía urbana, deben ser atendidas, ya que constituyen un materia fundamental para el aprendizaje. Una casa, un barrio, un edificio público o privado, las calles y las veredas, las plazas y los monumentos,

entre otros, portan las marcas de una ciudad así como de un tiempo y una memoria que pueden ser leídos de distintas maneras. En tal sentido, Elizabeth Jelin y Victoria Langland (2003) proponen tomar las marcas territoriales como objeto de reflexión; sobre todo las urbanas, en las que se han inscripto “las luchas por las memorias y los sentidos sociales del pasado reciente de represión política y terrorismo de Estado en el Cono Sur de América Latina” (p. 2). Para ello, es necesario considerar los procesos por los que atraviesa un espacio físico al “adquirir y reafirmar sentidos” (p. 3); dicha transformación se produce “cuando en un sitio acontecen eventos importantes” (p. 3) y, por lo tanto, son *significados*. De esta manera, los lugares se cargan de “sentidos y sentimientos para los sujetos que los vivieron” (p. 3). Y no solo para ellos y ellas, sino también para quienes —una vez transformados aquellos en sitios de memoria— deciden visitarlos y rememorar una historia colectiva.

Ahora bien, vivimos un presente en el cual se producen otro tipo de intervenciones urbanas que ponen en crisis el derecho a la ciudad y que deben ser leídas críticamente. Nos referimos al rumbo que ha tomado el proceso de urbanización en la actual etapa del capitalismo y que ha sido hegemonizado por el mundo de los negocios inmobiliarios. En este sentido, las ciudades están siendo territorializadas por las empresas constructoras que ponen en tensión el accionar de las políticas públicas. La apropiación del espacio urbano por parte del capital financiero a través de los agentes inmobiliarios hace visible un nuevo tipo de segregación de los sectores populares que se ven sometidos, tal como lo señaló David Harvey (2014), a procesos tales como:

La gentrificación, la construcción de apartamentos de lujo y la “disneyficación” con la bárbara falta de viviendas accesibles para la gran mayoría de la población y la degradación del medio ambiente urbano (tanto física, de la que puede servir como ejemplo la contaminación del aire que se respira, como social, con la llamada “desatención benigna”, no solo de la educación sino de muchos otros servicios sociales, en la variante neoliberal del clásico *laissez-faire*) (p. 63).

En contraposición, se hace urgente la producción de un nuevo sentido para el proceso de urbanización en la dirección que Harvey nos propone cuando la define como un tipo de *intervención colectiva* que reconfigura la ciudad y, además, construye una imagen social descentrada de los intereses económicos y financieros. Se trata, entonces, de una práctica efectiva y de un proceso a través del cual “nos experimentamos a nosotros mismos, pero a la vez experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (GIROUX, 1993, p. 36).

Este sistema complejo y contradictorio —recordemos que Giroux se refiere a esa red de instituciones y organizaciones que conforman el sistema educativo— también se ha configurado como parte de la experiencia urbana. Vivir en las ciudades del siglo XXI implica reconocer que, así como estas se presentan como parte de un escenario

de oportunidades, también son espacios en los cuales las desigualdades, la pobreza y la exclusión social forman parte de la vida cotidiana de quienes las habitan.

Algunos autores ven en lo que acabamos de describir una suerte de *paradoja urbana*; entre ellos, se encuentra Michael A. Cohen (2015) quien englobó, bajo esa expresión, algunos de los efectos que los procesos de urbanización han producido en el mundo contemporáneo; por ejemplo, el impacto sobre el clima global, la modificación de los paisajes naturales, así como la transformación de las sociedades y las culturas. Para este autor, las ciudades ejercen una profunda atracción, ya que ofrecen una mejora en los salarios y en la calidad de vida, pero, en simultáneo, esta migración hacia los centros urbanos ha producido un vaciamiento de las áreas rurales.

En el siglo XXI las ciudades se enfrentan a la superación de legados urbanos fallidos, formas alargadas y uso intensivo de energía, contribuciones alarmantes y peligrosas al cambio climático, múltiples formas de desigualdad y exclusión y la incapacidad de proporcionar medios de vida dignos para una gran parte de la población mundial (COHEN, 2015, p. 20).

Esta superación, en palabras de Cohen, requiere de una *reinención de lo urbano*, e implica la construcción de un nuevo modelo de ciudad; el recurso al mundo digital le permite desplegar una serie de enunciados que utiliza en pos de establecer los componentes fundamentales de esta ciudad del siglo XXI. A los fines de los objetivos que nos propusimos en nuestro desarrollo, resaltamos un rasgo de este nuevo modelo, que nos remite, en algún sentido, a la constitución de un nuevo tipo de ágora: “necesitamos pensar en diseñar plataformas donde la gente se reúna. Esto implica ciudades que sean más densas y no expansivas” (COHEN, 2015, p. 27). En este sentido, Cohen propone repensar la escala urbana y abrir “un debate público entre opiniones contrastantes, tan agudo como los desacuerdos entre Jane Jacobs y Robert Moses sobre la propuesta de demolición de Greenwich Village en Nueva York” (p. 27); se trata de cuestiones que requieren de una mayor participación de la ciudadanía.

Con respecto a este último punto, desde una mirada radicalmente diferente, David Harvey diría que es allí donde habita, justamente, la posibilidad de construir una estrategia efectiva en torno al derecho a la ciudad en términos de un ejercicio colectivo del poder. Tal vez sea esta una buena manera de no quedar anclados en la *paradoja urbana* tal como la presentó Cohen.

En síntesis, ejercer el derecho a la ciudad implica asumir una perspectiva que pone en juego las tensiones propias de un proceso de urbanización complejo, contradictorio, y en el cual se configura un estilo de vida marcado por los territorios en que transcurre. Estos territorios han sido significados; los sitios y los acontecimientos hicieron un trabajo que habla de una historicidad que no puede ser invisibilizada. Ejercer el derecho a la ciudad también implica la construcción de algún tipo de

intervención colectiva en el espacio; es en ese *locus* donde las materialidades y el mundo simbólico se entrelazan. Los dispositivos escolares para jóvenes, como veremos, forman parte de este anudamiento, ya que, al recortarse en el espacio urbano, están teñidos de los procesos que hemos señalado.

En los bordes

A través de la *pixação*, los expulsados de las escuelas escriben toda la ciudad. Con la *pixação* y el graffiti, los que han sido mantenidos fuera de los sistemas culturales dominantes dominan la cultura y la pintura [del mismo modo que los raperos dominan la rima], inventan nuevos estilos y los imponen en toda la ciudad, esparciendo los signos de su rebelión.

Teresa Caldeira (2010).

El proceso de urbanización no solo implicó la traza de calles y avenidas, la localización de barrios o la delimitación de espacios públicos, sino también, entre otras cuestiones, la construcción de edificios públicos donde se materializaron políticas. Gran parte de las estrategias modernizadoras se alojaron en estas construcciones; educar, gobernar o curar requerían de un espacio perfectamente identificable. Los dispositivos escolares, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, fueron territorializados por este proceso. Como señaló Pablo Vommaro (2015), “el dispositivo escolar, en su doble dimensión de contenedor de niños y jóvenes y de instancia propedéutica para el mundo del trabajo y la política ciudadana, fue el espacio que el sistema de dominación construyó para los jóvenes” (p. 13).

Se trata de una dominación que ha sido interpelada, en distintos momentos históricos, por los destinatarios para los cuales fue creada. Las revueltas juveniles de los sesenta, entre las que se encuentran, por ejemplo, el Mayo Francés, los sucesos de Tlatelolco en México, y en Argentina, las luchas obrero-estudiantiles conocidas como el Cordobazo, conforman, según Vommaro (2015), un arco de protestas que hicieron visible el cuestionamiento al que nos referimos. Estos conflictos, que irrumpieron en contextos urbanos pusieron en crisis el poder en todas sus dimensiones.

La crítica hacia los dispositivos escolares y sus prácticas educativas, sedimentadas en los edificios construidos bajo la impronta de la modernidad, también formaron parte del repertorio de aquellas revueltas. En América Latina, esta interpelación se produjo en el mismo momento en que se llevaban a cabo diversas experiencias en torno a la alfabetización de adultas y adultos, que tuvieron a Paulo Freire como su principal referente. Entre los cuestionamientos más importantes se encuentran, por un lado, las críticas al modo en que los dispositivos escolares se fijaron a las estructuras edilicias, y por otro, las referidas a la asociación indisoluble del término educación

con las escuelas. Como señaló la pedagoga argentina Silvia Serra (2011) en su trabajo en torno al cine y la educación:

Somos tributarios de definiciones de educación ligadas al conocimiento, al acceso a la cultura y/o a la internacionalización de formas y principios de convivencia. Esas definiciones han estado generalmente centradas en los procesos intencionales desarrollados para que lo que llamamos educación tenga lugar, entre los que han destacado las formas escolares. La Pedagogía [...] ha crecido y se ha desarrollado fundamentalmente en función de la escolarización. La afirmación que plantea que “la escuela es el elemento más importante del discurso pedagógico [Puiggrós, 1995] ha funcionado como verdad indiscutida del siglo XXI, donde la escuela fue central en la construcción de un orden social. Es por ello que el territorio educativo trazó históricamente sus límites alrededor de esos procesos y esas prácticas (p. 37).

Los dispositivos escolares para jóvenes —el uso de la preposición *para* estableció un sentido en las políticas educativas y atribuyó a los sujetos un carácter sedentario— implicaron anclajes que forman parte de este discurso pedagógico señalado por Puiggrós. Por ejemplo, anclajes en un tiempo cronológico y en un espacio sedentarizado. En estos anclajes, también podemos reconocer una intención totalizadora por la cual la educación, tanto espacial como simbólicamente, debía hacerse cargo de la transmisión cultural como parte de un proyecto civilizatorio (RÍOS, 2012). De esta manera, a las aulas se les anexaron bibliotecas, teatros, algún pequeño museo, así como laboratorios y talleres. Un modelo que implicó el desarrollo de innumerables proyectos arquitectónicos escolares, que delimitó —los muros escolares funcionaron como fronteras— el espacio educativo, y que, al hacerlo, debilitó la posibilidad de que los establecimientos visualizaran las redes barriales y urbanas. Cabe destacar que, en este intento de totalización, pocas veces las puertas se abrieron a aquello que ocurría más allá de los muros escolares.

Otro ejemplo de estos anclajes —y que hacen serie con aquel que establecía un tiempo cronológico para cada cosa y un espacio acotado para cada acción— refiere, por ejemplo, al lugar del arte que, una vez escolarizado, fue partido en disciplinas: la hora de plástica, la hora de música, a las que les correspondía un espacio determinado, el salón de música, o las paredes de las aulas. Paulatinamente, en términos estéticos, las aulas se fueron convirtiendo en un lugar de exhibición, a la manera de los museos, pero esta vez sin una mirada —una curaduría— que ordenase y contribuyera a construir un sentido.

Los cuerpos de los sujetos no escaparon al trabajo de estos dispositivos. Anclados en las aulas, se sedentarizaron; cuerpos dispuestos para aprender lo que las ciencias, sobre todo la biología, decían de ellos. En los patios escolares, eran liberados para transitar por la normativa de los juegos a la disciplina de los deportes o

los ejercicios físicos. De la misma manera, la escritura anclaba en los cuadernos de clases y era delimitada por renglones y disciplinada por la gramática.

Los dispositivos escolares para jóvenes, que sedentarizaron las formas de ser y estar en la institución escuela, son, entonces, perfectamente reconocibles en los corpus curriculares, la burocracia escolar, los edificios, el salón de clases. Así, la di-versidad se transformó en ad-versidad. Como señaló la pedagoga brasileña Jaqueline Moll (2013):

[...] a instituição escolar consolida-se como marco importante para o chamado mundo moderno (pós-1789) pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce, sobretudo, em relação aos “rebeldes e populares”. Esse processo não acontece sem contradições [...] ao mesmo tempo que disciplina e homogeneiza, ao advento da escola possibilita —no correr da história— amplo acesso a saberes [...] Engendra, assim, uma lógica de separação quase insuperável entre os tempos, os espaços, as linguagens e os saberes *do mundo da vida* (p. 42).

Los anclajes que hemos señalado no solo forman parte de la gramática escolar. Hacia fines del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, en el marco del movimiento modernizador, se multiplicaron las bibliotecas, los museos y los teatros, espacios donde se fueron institucionalizando procesos culturales muy significativos. Otras delimitaciones se configuraron como efecto de las diferentes interpretaciones acerca de las relaciones entre arte y vida, por efecto de un proceso de legitimación de la cultura burguesa y por la multiplicación de los espacios donde se alojaba. Es llamativo cómo, en las últimas décadas, esta operación se ha expandido. Nos referimos a fenómenos como la musealización, un proceso que, en las últimas décadas, se constituyó en una operación de sentido que atravesó múltiples espacios; por ejemplo, casas, barrios, centros históricos y expresiones estéticas netamente urbanas como las enumeradas por Caldeira. Un proceso que propone una relectura de los espacios y de las prácticas, a los cuales objetualiza y expone a la mercantilización de la cultura.

El Beco do Batman, localizado en Vila Madalena, São Paulo, y Caminito en el barrio de la Boca, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, constituyen un ejemplo de lo que acabamos de afirmar. En el primer caso, un *graffiti* en un callejón dio lugar a una serie de intervenciones por parte de artistas urbanos, ese callejón es hoy un museo a cielo abierto. Por otra parte, la localización de galerías de arte y de estudios de arquitectura y diseño hicieron de Vila Madalena parte de la oferta turística de la ciudad, y sus inmuebles se revalorizaron. Con respecto al segundo caso, también se trata de un callejón, que se localiza en un barrio histórico conformado a partir de la llegada de inmigrantes, en su mayoría italianos, que construyeron sus casas con materiales provenientes de la actividad portuaria. Las casas fueron pintadas de colores, y en sus inmediaciones se abrieron locales gastronómicos que replicaban las cantinas italianas. En la actualidad, Caminito es un *callejón museo* cuyo barrio

está atravesando un proceso de transformación acelerada por la expansión de los negocios inmobiliarios.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando los territorios educativos refuerzan esos límites en consonancia con lo que ocurre en el proceso de urbanización? Cuando este último toma la dirección que Teresa Caldeira señaló en torno a algunos efectos de la transformación urbana de la ciudad de São Paulo, las y los expulsados de las escuelas, es decir, aquellas y aquellos que son *mantenidos fuera* de los sistemas de dominación cultural y educativa, de alguna manera, encuentran otras maneras de expresarse. Y para esto, recurren a las formas que se acuñaron en las calles de las ciudades.

El tipo de intervenciones urbanas a las que Caldeira se refiere ponen en escena otra manera de escribir. Escribir en una ciudad que ya fue escrita —por el curso que tomó el proceso de urbanización— es esparcir los signos de una rebelión cuyos sujetos fueron expulsados del proceso normalizador de las prácticas escolares. Al cambiar de escenario, las hojas de los cuadernos, los ordenadores, las pizarras mutan y se transforman. Los muros, las paredes de los edificios, los objetos que conforman el mobiliario urbano, los vagones de los trenes subterráneos, por ejemplo, son utilizados como soportes de otra escritura. Un uso que hace estallar la idea moderna de lo que significa vivir en una “ciudad bella”. La pedagogía urbana ha puesto en valor este tipo de procesos al correr la mirada de los dispositivos escolares más clásicos.

Estos anclajes de los que venimos hablando, ya sea que se produzcan en el mundo de la cultura o en el de la educación, han sido confrontados, interpelados y, en algún sentido, corroídos, por movimientos que tuvieron como premisa la desinstitucionalización de algunos procesos. En el caso de la cultura y de la producción artística, las vanguardias estéticas, durante las primeras décadas del siglo XX, intentaron desanclarse de la institución arte con el objetivo de provocar un nuevo nexo entre arte y vida. En el campo educativo, las corrientes pedagógicas más críticas no pusieron en cuestión solo los vínculos y las concepciones pedagógicas: recordemos que los más radicalizados proponían la abolición de las instituciones escolares. Este movimiento de des-anclaje, así como de tensión entre lo que se institucionaliza y se desinstitucionaliza, entre el adentro y el afuera, no ha finalizado.

En el mundo contemporáneo se escribe en todas partes y bajo todos los formatos posibles, y la expansión de los espacios urbanos juega con los límites hasta desdibujarlos o hacerlos estallar, y aquello que entendemos por cultura está en permanente re-configuración; pero en las ciudades se multiplican también los edificios que, parafraseando una novela de Marguerite Durás (2009), construyen diques contra el Pacífico. Esto reclama una relectura de las relaciones entre cultura y educación, e igualmente, entre arquitectura y pedagogía; un desanclaje de los espacios conocidos, para aventurarse en el afuera. La insistencia en un viaje que interpela el *para* de los dispositivos escolares y se resignifica desde el *con*. Las y los jóvenes de Chile, entre otros y otras, al constituirse en las y los protagonistas de uno de los movimientos de protesta más importante de los últimos años, ejercieron su derecho a la ciudad y nos mostraron un camino.

REFERENCIAS

CALDEIRA, T. **Espacio, segregación y arte urbano en el Brasil**. Buenos Aires: Katz, 2010.

COHEN, Michael A. Imaginar lo urbano 3.0. *In*: CARPIO, Jorge; MINUJÍN, Alberto. **Ciudades divididas: Infancia e inequidad urbana**. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

DE AZÚA, Félix. **La invención de Caín**. Sobre las ciudades. Barcelona: Penguin Random House, 2015.

DURÁS, Marguerite. **Un dique contra el Pacífico**. Buenos Aires: Tusquest, 2009.

GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México: Siglo XXI, 1993.

HARVEY, David. **Ciudades rebeldes**. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AKAL, 2014.

JELIN, Elizabeth; LANGLAND, Victoria (comp.). **Monumentos, memoriales y marcas territoriales**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **El derecho a la ciudad**. Madrid: Capitán Swing, 2007.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola. Em que direção caminha a mudança? *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola. Construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RÍOS, Guillermo. Desanclar de los espacios: Apuntes para la deconstrucción de las articulaciones entre cultura y educación. *In*: TRLIN, Margarita *et al.* **Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación**. Santa Fe: Ediciones UNL, 2012.

SERRA, Silvia. **Cine, escuela y discurso pedagógico**. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el Siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Teseo, 2011.

VOMMARO, Pablo. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina**. Tendencias, conflictos y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alternativas 43, 46, 52, 68, 72, 105, 224, 237, 243, 246, 260

América Latina 3, 4, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 66, 76, 110, 117, 121, 176, 180, 197, 199, 217, 219, 220, 233, 234, 235, 236, 237, 273, 275, 279, 291, 294, 297

Ampliação do tempo escolar 13, 14, 180

C

Capital humano 20, 21, 22, 166, 171, 242

Capitalismo 20, 21, 26, 64, 119, 120, 161, 180, 237, 242, 273

Classes sociais 20, 26, 257

Congresso 13, 18, 66, 76, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 150, 182, 183, 185

Contrarreformas 20, 22, 23, 24

D

Democracia 18, 45, 52, 83, 89, 92, 120, 121, 140, 144, 197, 215, 269

Derecho a la educación 9, 14, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 117, 291, 294

Derechos humanos 31, 32, 38, 44, 45, 51, 63, 75, 291, 293

Desigualdades 14, 17, 23, 24, 31, 33, 34, 36, 38, 44, 49, 51, 60, 99, 109, 136, 137, 138, 143, 145, 148, 170, 201, 205, 206, 210, 219, 239, 251, 254, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 274

Ditaduras 20, 21, 121

E

Educação básica 13, 15, 19, 20, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 127, 133, 134, 136, 138, 140, 144, 145, 146, 147, 150, 167, 172, 179, 180, 182, 184, 198, 201, 202, 205, 207, 212, 242, 254, 255, 256, 267, 299

Educação secundária 13, 14, 15, 17, 180, 181, 198, 201, 242

Educación emocional 44, 46, 47, 48

Educación pública 33, 39, 41, 42, 43, 50, 111, 295

Educación secundaria 9, 15, 30, 31, 33, 35, 37, 46, 49, 62, 65, 66, 76, 82, 109, 110, 111, 114, 116, 118

Educación sexual 30, 32

Embargo 30, 31, 34, 39, 41, 45, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 62, 63, 65, 72, 81, 83, 114, 116, 218, 221, 230

Emprendedorismo 30, 44, 45, 46, 48, 49

Emprendimiento 46, 48, 54, 69, 120

Ensino Médio 3, 4, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 66, 76, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 264, 265, 266, 267, 269, 292, 295, 296, 297, 298

Escola pública 14, 18, 20, 21, 23, 131, 163, 166, 167, 169, 176, 180, 183, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 198, 204, 207, 208, 210, 211, 215, 245, 251, 252, 265, 266

Escolaridad 30, 31, 34, 38, 59, 81, 88, 217, 218, 235, 236

Escolarização 10, 17, 18, 135, 137, 139, 143, 148, 150, 153, 214, 237, 238, 239, 240, 243, 247, 249

Escuela pública 42, 43, 51, 78, 79, 80

Estrategias 30, 32, 39, 42, 43, 47, 49, 59, 64, 113, 114, 118, 220, 231, 275, 293

Exploração 18, 23, 24, 161

F

Financiamiento 30, 32, 42, 77

Formación docente 30, 43, 46, 53, 111, 115

H

Habilidades socioemocionales 45, 46

I

Individualización 39, 44, 49

Investimento 21, 50, 191

J

Justiça social 10, 18, 243, 251, 252, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 297

M

Matrícula 34, 39, 40, 41, 58, 61, 83, 96, 103, 110, 111, 114, 217, 218, 253

Mercantilización 39, 42, 43, 44, 49, 50, 53, 277

N

Neoliberalismo 10, 17, 22, 24, 29, 32, 39, 42, 51, 52, 53, 64, 119, 120, 130, 131, 132, 201, 202, 203, 206, 210, 213, 215, 242

Noção de capital 21, 22

O

Obligatoriedad escolar 30, 32

Orientaciones 29, 30, 31, 39, 44, 45, 113

P

Pandemia 31, 49, 57, 60, 67, 74, 151, 186, 231, 247, 249, 252, 256, 257, 266

Pedagogia 18, 23, 24, 164, 165, 166, 168, 196, 198, 204, 207, 246, 247, 291, 295, 298

Política educacional 10, 16, 17, 97, 119, 130, 159, 175, 193, 195, 196, 203, 212, 214, 241, 292

Políticas educativas 15, 33, 43, 45, 50, 51, 53, 67, 74, 113, 115, 276, 291, 294, 295

Políticas públicas 9, 14, 21, 27, 29, 30, 32, 43, 51, 99, 104, 115, 117, 135, 145, 208, 213, 269, 271, 273, 295, 297, 299

Privatización 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 53, 54, 64

Protagonismo juvenil 16, 23, 24, 127, 155, 156, 157, 158, 164, 166

R

Reforma do Ensino Médio 10, 15, 16, 104, 105, 119, 121, 128, 130, 131, 144, 146, 157, 183, 184, 185, 195, 197, 199, 201, 205, 207, 208, 210, 215, 251, 254, 255, 256, 266, 267, 269

Reformas 17, 20, 23, 90, 93, 95, 162, 180, 181, 195, 197, 202, 205, 206, 217, 219, 226, 229, 230, 231, 232, 243, 244, 247

Regressão da regressão 21, 22, 24

S

Superação 19, 24, 119, 146, 163, 170, 171, 201, 205, 208, 210, 240

T

Tempo ampliado 3, 4, 9, 10, 13, 19, 24, 153, 179, 196

Tempo integral 10, 13, 14, 16, 17, 107, 127, 147, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 187, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 291, 297

V

Violência 20, 22, 24, 142, 168, 170, 269

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alan Baichman

Instituto de Formación Técnica Superior nº28 en Buenos Aires/Argentina

E-mail: alanbaich@hotmail.com

Es Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires (UBA), de Argentina. Ha cursado estudios en la Maestría en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (UBA). Realizó la Diplomatura de educación en y para los derechos humanos de la Universidad Nacional de San Martín. Es investigador en el Observatorio de Políticas educativas del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, donde también coordina el Departamento de Educación. Es docente de Políticas Educativas en el Instituto de Formación Técnica Superior nº28 en Buenos Aires y se desempeña como equipo técnico en el Ministerio de Educación de la Nación. Es autor de diversos artículos de investigación sobre políticas educativas. Recientemente ha publicado, en coautoría con Fernanda Saforcada, “El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas” (2020).

Andréa Giordanna Araujo da Silva

Universidade Federal da Paraíba

E-mail: agiordanna1@gmail.com

Possui graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2018), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura/UFAL. Tem experiência nas áreas de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, história e política da educação e ensino de tempo integral.

Chanauana de Azevedo Canci

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: chana.canci@gmail.com

Advogada. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces.

Éder da Silva Silveira (organizador)

Universidade de Santa Cruz do Sul

E-mail: eders@unisc.br

Docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. É pesquisador colaborador na rede Ensino Médio em Pesquisa (UNICAMP/UFPR) em projeto sobre o novo Ensino Médio. É integrante do Observatório do Ensino Médio do RS e do Observatório do Ensino Médio (UFPR). Doutor em História pela Unisinos, com estágio de doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris/França (bolsa PDSE/CAPES), é mestre em Educação pela PUC-RS, universidade onde realizou pós-doutoramento sob supervisão do prof. Dr. Marcos Villela Pereira, com pesquisa relativa aos Seminários Integrados do Ensino Médio Politécnico no RS. Atualmente, realiza o segundo estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob supervisão da profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva, com pesquisa sobre o Novo Ensino Médio no RS. Tem experiência de pesquisa e ensino nos seguintes temas e eixos: Estado, Políticas e Educação; Currículo e Ensino Médio; Educação e Memória Social; Memória e Patrimônio Cultural; Pesquisa biográfica e (auto)biográfica; história da alimentação; História do Brasil República; História e memórias da Educação no Brasil; Educação em regimes de clandestinidade; Clandestinidade e Culturas Políticas. É pesquisador associado à ANPED (GT Estado e Política Educacional), à ANPUH (GT História da Educação) e à Biograph.

Equipo Educapaz

Organização e Rede de investigação da Colômbia

E-mail: investigacion@educapaz.co

El Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz) es una alianza conformada por un grupo de organizaciones de la sociedad civil con una amplia experiencia en Colombia en el trabajo por la educación y la construcción de paz en diversos territorios del país (el CINEP- El Centro de Investigación y Educación Popular; Fe y Alegría Colombia; Fundación Escuela Nueva, Programa Aulas en Paz de la Universidad de Los Andes; Fundación para la Reconciliación y la Universidad Javeriana sede Cali). Educapaz busca contribuir a la construcción de paz en Colombia por medio de la educación, así como al mejoramiento del sistema educativo colombiano en general. Las acciones del programa abarcan diferentes niveles: el individuo, la acción local en el territorio y con la comunidad, la incidencia a nivel nacional y global, de esta forma, Educapaz ha consolidado una visión holística sobre la educación y la construcción de paz y busca transformaciones sistémicas.

El programa reúne el talento y la experticia de diversas organizaciones para posicionar la educación rural y CRESE (Educación socio-emocional, ciudadana y para la reconciliación) en la agenda política nacional y global, a través de diversas estrategias como el acompañamiento a sedes educativas del sector oficial y privado del país, la implementación de la iniciativa Escuelas de Palabra, acciones de incidencia política, la investigación y la construcción de redes internacionales y alianzas con socios estratégicos. Para mayor información sobre Educapaz se recomienda visitar su sitio oficial: <https://educapaz.co/>

Autores de Equipo Educapaz*

***Óscar Sánchez Jaramillo**

Coordinador Nacional de Educapaz. Educador y profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado, especialista en Negociación de Los Andes. Magíster en Poder, Participación y Cambio Social del Instituto Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Sussex, Magíster en Política Social de la Universidad Javeriana.

***Milena Montoya Serrano**

Coordinadora de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación de Educapaz. Economista y magíster en Economía de la Universidad Nacional de Colombia, máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento de la Universidad Internacional de la Rioja. Amplia experiencia en gestión de proyectos de desarrollo con énfasis en políticas y estrategias para una educación inclusiva y de calidad. Se desempeñó como asesora de monitoreo y evaluación del proyecto ODS de PNUD Colombia y coordinadora del proyecto Programa de Aceleración del ODS 4 a Bogotá D.C. alianza Inter-agencial entre Unesco y PNUD Colombia.

***Laura Nossa Tejeiro**

Investigadora de la coordinación nacional de Educapaz. Internacionalista y Magistra en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos de la Universidad Javeriana. Posee experiencia en el campo de la investigación social, ha trabajado con equipos multidisciplinarios en la ejecución de diversos proyectos y la realización de publicaciones especializadas en temas de construcción de paz en Colombia, Ley de Víctimas y restitución de tierras, empresas y derechos humanos, y fenómenos migratorios.

Fernanda Saforcada

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de San Martín

E-mail: fsaforcada@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación y Especialista en Política Educativa por

la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora de Políticas Educativas Contemporáneas en la Universidad de Buenos Aires y de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de San Martín. Investigadora e integrante del Comité Académico del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Forma parte del Grupo de Trabajo CLACSO “Políticas Educativas y Derecho a la Educación” y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RedESTRADO). Actualmente dirige el Observatorio del Derecho a la Educación en el Ministerio de Educación de la Nación. Ha sido Directora Académica de CLACSO y Coordinadora de la Red ESTRADO Argentina. Ha publicado libros y artículos sobre diversos temas de política educativa. Sus libros más recientes son “Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local” y “El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas”, ambos de 2020.

Guillermo Rios

Complejo Astronómico Municipal de Rosario / Argentina

E-mail: guillermoriosar@gmail.com

Doctor en Ciencias Sociales (UNER) Magister en Ciencias Sociales (UNL) Lic. en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Centro Latinoamericano de Investigación en Historia Oral y Social (CLIHOS) y de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina (AHORA). Secretario de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario (2015-2019). Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo del Complejo Astronómico Municipal de Rosario. Se especializa en el estudio de temáticas ligadas a la historia reciente, los movimientos sociales, pedagogía urbana. Ha desarrollado una vasta experiencia en investigación así como en el terreno de la gestión cultural. Es docente de la maestría Educación, Imagen y Lenguajes contemporáneos CEI-UNR. Recientemente ha publicado el libro “Hora de abrir los ojos. El proceso de sindicalización docente en la provincia de Santa Fe, 1969-1976”.

Jaqueline Moll (organizadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

Professora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces.

Maria Ester Mancebo

Universidad de la República (Uruguay)

E-mail: memancebo@gmail.com

María Ester Mancebo. Doctora en Ciencias Humanas, opción Educación, por la Universidad Católica del Uruguay. Magister en Ciencias Sociales, opción Ciencia Política, por FLACSO Argentina. Profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas de Uruguay. En la actualidad es Profesora Titular en Régimen de Dedicación Total en el Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República e investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay (Nível II). Es autora de artículos en revistas arbitradas, capítulos de libros y libros en su área de especialización, las políticas educativas. Ocupó cargos de responsabilidad en el principal organismo de gobierno de la educación uruguaya, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 1995-1999), se desempeñó en la Oficina de Montevideo de la CEPAL (1989-1995) así como en UNICEF Uruguay (2002-2004) y ha sido, en varias ocasiones, consultora de organismos internacionales como la UNESCO.

Matheus Ivan da Silva Chagas

Universidade Federal de Alagoas

E-mail: matheus.chagas@cedu.ufal.br

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, associado da Associação de Negras e Negros da UFAL. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura/UFAL e do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica durante o período de 2018 a 2021. Tem interesse pelos estudos de juventudes, currículo, relações étnico-raciais e ensino médio.

Monica Ribeiro da Silva (organizadora)

Universidade Federal do Paraná

E-mail: monicars03@gmail.com

Possui pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (2017), doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), mestrado em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Araraquara (1989). É professora na Universidade Federal do Paraná (1994 até o presente). Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Tem interesse no campo de pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordena a rede EMPesquisa – rede nacional de grupos de pesquisa

sobre Ensino Médio. É vice-líder do Grupo de Pesquisa EMPesquisa com sede na Unicamp. É coordenadora local do Projeto PROCAD Amazônia realizado por meio de parceria entre a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal do Acre. É integrante do programa Capes PrInt UFPR. É revisora de periódicos dentre eles Educação & Sociedade, Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Revista Brasileira de Educação. É membro do Conselho Consultivo do periódico Retratos da Escola e parecerista ad hoc das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq e Fundação Araucária. É pesquisadora do CNPq – bolsista produtividade PQ 1D. Atualmente supervisiona 2 pesquisas de pós-doutorado, orienta 6 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado. É integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Foi chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (2005 a 2007). Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (2011-2012). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2013 a 2016). Foi vice-coordenadora do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (outubro 2015 a março 2016). Foi coordenadora do DINTER – Doutorado Interinstitucional – realizado entre a UFPR e Universidade Federal do Acre com financiamento pela Capes (2013-2017). Coordenou a produção de materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Ministério da Educação (2103-2014). Coordenou a XI ANPED Sul (Reunião Científica Regional da ANPED) realizada em Curitiba de 24 a 27 de julho de 2016.

Myriam Southwell

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

E-mail: islaesmeralda@gmail.com

Pedagoga, Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Mágister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue Secretaria Académica de FLACSO Argentina, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Es compiladora y autora de los libros recientes “Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la Secundaria”, “Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura” y “La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible”, “Educación de la Sensibilidad en la Argentina moderna”.

Nara Vieira Ramos

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: naravieiraramos@gmail.com

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (1990). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1997), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2004), Pós-Doutorado em Metodologias Participativas realizado na Universidade Complutense de Madri – Espanha (2012-2013). Professora Associada IV do Departamento de Fundamentos de Educação, do Centro de Educação, UFSM. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Práticas Escolares e Políticas Públicas. Pesquisadora do grupo de pesquisa “Filosofia, Cultura e Educação” e Líder Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF. Com experiência na área de Educação. Desenvolve pesquisa com os seguintes temas: escola aberta, juventudes, formação de professores, ensino fundamental e médio, participação, metodologias participativas, políticas públicas, crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de risco pessoal e social, Educação e Justiça Social. Membro da Rede CIMAS. Membro do Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social – GICE da Universidade Autônoma de Madri. Membro da Redsentipensante – América Latina e Europa.

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP/MA)

E-mail: nayolandaclas@gmail.com

Professora e Advogada. Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e graduada em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís/MA. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação – CNPq. Atualmente desenvolve pesquisas sobre o Novo Ensino Médio e as parcerias público-privadas no âmbito educacional. Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e assessora jurídica do município de Chapadinha/MA.

Rafael de Brito Vianna

E-mail: rafaeldebrito31@gmail.com

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Licenciado em História pela mesma instituição. Pesquisador do Grupo de Pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” – (PPGEdu-UNISC/CNPq), onde trabalha com temáticas relacionadas à Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Políticas Educacionais e Ensino Médio.

Roberto Rafael Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

E-mail: robertods@unisinos.br

Doutor em Educação. Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no qual

atua na linha de pesquisa “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas”. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ensino Médio e Juventudes Contemporâneas – GEPCem (Unisinos/CNPq). Atua como Editor da revista Educação UNISINOS. Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Sergio Martinic (organizador)

Universidad de Aysen / Chile

E-mail: sergio.martinic@uaysen.cl

Doctor em Ciencias Sociales por la Université Catholique de Louvain. Atualmente é professor associado da Universidade de Aysén. Licenciado en Antropología por la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Antropología. Título profesional obtenido: Antropólogo. Master en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México. Grado obtenido: Master en Ciencias Sociales, mención Problemas Rurales Latinoamericanos. Profesor Asociado. Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Aysen.

Silvia Helena Andrade de Brito

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: shelenabrito@gmail.com

Silvia Helena Andrade de Brito é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de Educação (2017-2019; 2019-2021).

Simone Aparecida Milliorin

Universidade Federal do Paraná

E-mail: simonemilliorin@yahoo.com

Pedagoga no Instituto Federal do Paraná. Atuou como professora e pedagoga em escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Largo. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Neurociência para Educadores pelas Faculdades Integradas Camões e mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná. É membro do Observatório do Ensino Médio, da Universidade Federal do Paraná, que desenvolve atividades de pesquisa e extensão universitária sobre o Ensino Médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Participa também do EM-pesquisa – Ensino Médio em Pesquisa, um grupo formado por pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação de diversas instituições brasileiras e que tem como objetivo articular investigações científicas sobre o Ensino Médio.

Valéria Pereira Minussi

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: valeriapminussi@gmail.com

Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e professora da Educação Básica, etapa da Educação Infantil no Colégio Marista Santa Maria. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da UFSM – Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (2015), Pedagoga pela UFSM (2019) e Bacharel em Artes Cênicas – habilitação em interpretação teatral pela UFSM (2008). É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias – GEPIJUF. Tem experiência na área de Educação e Artes Cênicas com ênfase em Teatro.

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: veraperoni@gmail.com

Vera Maria Vidal Peroni é professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Doutorado em Filosofia e História da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Participa da Rede Latino Americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação. (Relaappe). Coordena do GPRPPE (Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação). É líder do Diretório Grupo de Pesquisa Estado e políticas públicas de Educação Básica. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>

Vinícius de Oliveira Bezerra

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: vinicius.olibez@gmail.com

Vinícius de Oliveira Bezerra é historiador e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de História no Ensino Fundamental e Médio na cidade de Campo Grande (MS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Campo Grande-MS). Atualmente é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)