



EDUCAÇÃO em FOCO

e-ISSN 2447-5246
ISSN 0104-3293

Creative Commons license



EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL E NO MÉXICO ENTRE HOMOGENEIZAÇÃO E DIVERSIDADE

EDUCATION AND COLONIALITY: A CRITICAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICES IN BRAZIL AND MEXICO BETWEEN HOMOGENISATION AND DIVERSITY

Rafael Garcia Campos¹

<https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>

Eliane Fernandes Campos Lopes²

<https://orcid.org/0000-0003-0616-0606>

Resumo: A América Latina, especialmente Brasil e México, enfrenta desafios educacionais significativos devido à sua grande população e extensão territorial. Comparações internacionais entre redes de ensino evidenciam as diferenças entre Educação Comparada e comparação intercultural, destacando a forte influência das diretrizes de países desenvolvidos sobre os considerados em desenvolvimento. Desde o final do século XIX, os estudos comparados têm sido cruciais na compreensão da evolução das práticas educativas. O desafio contemporâneo é articular as singularidades locais com sínteses abrangentes, respeitando as diferenças culturais e sociais. Este trabalho foca no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que abrange "Educação de Qualidade", especialmente no Ensino Médio. Apesar da ausência de relação com a renda per capita, as classificações educacionais mostram discrepâncias notáveis: países desenvolvidos obtêm resultados superiores em comparação com as nações latino-americanas. A queda nas taxas de escolarização e aprendizagem no Ensino Médio agrava as dificuldades para assegurar uma educação inclusiva. A educação para a formação cidadã, proposta nos Ensinos Médios do Brasil e México, deve promover o pensamento crítico entre os jovens, combatendo a desinformação e aumentando a consciência sobre as relações de poder. A pesquisa adota uma abordagem histórico-comparativa, analisando o impacto das reformas educacionais nas políticas da América Latina, frequentemente inspiradas por diretrizes de países capitalistas avançados. Ao conectar singularidades locais a sínteses globais, o estudo busca fortalecer a educação cidadã e engajamento cívico, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, enquanto discute a influência dos indicadores internacionais da educação, que refletem padrões homogêneos e podem marginalizar as realidades locais.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou doutorado sanduíche no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-IISUE pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e no Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) pela Universidad Iberoamericana, Cidade do México.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ).

Palavras-chave: Educação Comparada. Ensino Médio. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Diversidade Cultural. Desigualdade Educacional.

Abstract: Latin America, particularly Brazil and Mexico, faces significant educational challenges due to its large population and vast territorial extension. International comparisons between educational networks highlight the differences between Comparative Education and intercultural comparison, underscoring the strong influence of guidelines from developed countries on those considered developing. Since the late nineteenth century, comparative studies have been crucial to understanding the evolution of educational practices. The contemporary challenge is to articulate local specificities with comprehensive syntheses, while respecting cultural and social differences. This study focuses on Sustainable Development Goal (SDG) 4 – “*Quality Education*” – with particular emphasis on Secondary Education. Despite the absence of a direct correlation with per capita income, educational rankings reveal significant discrepancies: developed countries achieve superior results compared to Latin American nations. The decline in secondary school enrolment and learning outcomes aggravates the difficulties of ensuring inclusive education. Civic education, as proposed in Secondary Education in Brazil and Mexico, should foster critical thinking among young people, combat misinformation, and increase awareness of power relations. The research adopts a historical-comparative approach, analysing the impact of educational reforms on policies in Latin America, often inspired by guidelines from advanced capitalist countries. By connecting local specificities to global syntheses, the study seeks to strengthen civic education and civic engagement, promoting a fairer and more equitable society, while critically examining the influence of international education indicators, which impose homogeneous standards and may marginalise local realities.

Keywords: Comparative Education; Secondary Education; Sustainable Development Goals; Cultural Diversity; Educational Inequality.

INTRODUÇÃO

São inúmeros desafios educacionais para os países, em especial os pertencentes à América Latina, como o Brasil e o México, que possuem populações numerosas e territórios amplos. Ao realizar comparações internacionais é salutar destacar as diferenças entre a Educação Comparada e a comparação intercultural, bem como evidenciar a força de indução que possuem as normatizações, leis ou regulamentos curriculares vigentes nos países desenvolvidos da Europa Ocidental e da América do Norte sobre países periféricos ou com menor grau de desenvolvimento. Desde o final do século XIX, o estudo comparado, nas ciências sociais e da educação, contribui para explicar e não apenas comparar e descrever a gênese e, também, a transformação dos sistemas educativos. O desafio contemporâneo está em reconhecer e acolher de forma ética as diferenças; a evolução dos estudos comparados mostra que ainda é difícil articular as singularidades das realidades locais com a necessidade de elaborar sínteses totalizadoras.

Desse modo, uma possibilidade de conferir vigor aos estudos comparados é realizar a análise crítico-reflexiva das nuances que se apresentam no campo educativo com base em orientações teóricas que têm como premissa a relação recíproca entre as partes e o todo, o singular e universal. Boa parte das redes de ensino está fundamentada em uma noção homogeneizadora de educação, ainda que, nas últimas décadas, as distintas populações, as minorias, os grupos vulnerabilizados e seus territórios estejam cada vez mais visíveis no discurso educacional e haja uma intenção genuína de garantia de seus direitos por parte de pequenos grupos de trabalhadores

e políticos que procuram defender os interesses da população, agindo politicamente em prol da elaboração e implementação políticas públicas, leis e diretrizes que visem o bem-estar social e o desenvolvimento da sociedade.

Neste trabalho o foco está nos dados relativos às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançados durante a reunião da Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2015, na qual 193 Estados-membros aprovaram o documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Dá-se ênfase ao objetivo 4 (“Educação de Qualidade”), especificamente os traçados para o Ensino Médio, embora possua dez metas referentes a todas as etapas da Educação Básica. O ODS 4 e suas metas não estão correlacionadas à renda per capita dos países (que todos deveriam alcançar), porém os indicadores educacionais mostram que é possível observar blocos distintos: i) países europeus e Estados Unidos bem classificados; e ii) países latino-americanos com classificações inferiores em comparação aos dominantes. Outro aspecto, a queda nas taxas de escolarização, de conclusão e aprendizagem no Ensino Médio, indica que, em todos os países, o desafio de escolarizar e ensinar a todos se aprofunda ao longo da última etapa da escolarização.

A educação para formação cidadã local, por conseguinte global, preconizada no Ensino Médio brasileiro e mexicano, deveria ensejar nos jovens o pensamento crítico e reflexivo com intuito de combater a desinformação e promover o conhecimento no âmbito cultural, social, técnico, tecnológico e econômico, além de contribuir com a consciência acerca das relações de poder que colocam em posições antagônicas os detentores do capital e a classe trabalhadora, mesmo que ocorra alguma melhoria de indicadores sociais e econômicos, resultante de certas políticas sociais e educacionais.

Por fim, algumas ponderações são elaboradas sobre os indicadores internacionais da educação, sua definição e padronização. Não se trata de ações isoladas, mas bem estruturadas e em conformidade com os países do capitalismo avançado, que buscam impor o neoliberalismo em nível global. Mediante seus planos educacionais, influenciam as reformas dos países dependentes e em desenvolvimento e servem de *showcase* para as instituições financeiras internacionais direcionarem seus investimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste estudo foi investigar como a educação comparada entre Brasil e México pode ser usada para compreender e responder aos desafios educacionais contemporâneos, considerando as especificidades culturais e sociais de cada país, enquanto avalia de forma crítica a influência dos indicadores internacionais da educação que, muitas vezes, refletem padrões estabelecidos por países desenvolvidos (Dale, 2002; 2004). Pretende-se articular as singularidades locais com uma síntese abrangente, identificando as tensões entre os modelos homogeneizadores das redes de ensino e a crescente diversidade de populações e minorias, especialmente à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, particularmente o ODS 4, que preconiza garantir uma educação de qualidade. A análise também se concentrará em como as reformas educacionais inspiradas em diretrizes de países capitalistas avançados afetam as políticas educacionais em contextos latino-americanos, e como as iniciativas de educação cidadã pode ser

fortalecidas nos Ensinos Médio do Brasil e México para promover um pensamento crítico, reflexivo e engajamento cívico entre os jovens, visando a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Empregando uma abordagem histórico-comparativa e utilizando técnicas como análise documental e dados secundários, a pesquisa investigou alguns elementos presentes e ausentes nas políticas educacionais de ambos os países (Mahoney; Rueschemeyer, 2003). O referencial teórico de análise baseou-se na Educação Comparada (Dale, 2002; 2004), pois oferece uma abordagem sistemática para entender e analisar as complexidades das redes de ensino em diferentes países e contextos. Onde, o método comparativo não só amplia a compreensão das estruturas educativas ao redor do mundo, mas também oferece uma base sólida para a melhoria das práticas e políticas educacionais. Embora haja limitações na aplicação desse método, como a necessidade de contextualização e a consideração das variáveis culturais e socioeconômicas, sua aplicação continua a ser essencial para o avanço da educação global.

EDUCAÇÃO E DOMINAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E AS LUTAS PELA LIBERDADE NO BRASIL E NO MÉXICO

No atual período de intensa luta de classes globalizada (Marko; Centeno, 2024), cabe apontar brevemente em que território de dominação se situam as investidas neoliberais nos vários setores da vida em sociedade nas dimensões global e local, em especial na educação da população brasileira e mexicana, pois é relevante a atenção às diferentes formas de controle do passado e do presente, tanto bélicas quanto ideológicas, que os países de capital dominante têm realizado para manter seu poder econômico, científico e tecnológico sobre os povos e elites de capital-dependente periférico, para retaliação à sedução atual por discursos superficiais que encobrem interesses políticos e econômicos dos mercados/estados dominantes, impressos em textos de diferentes naturezas tanto internacionais quanto nacionais.

O combate às reações contra hegemônicas de caráter libertador, sob diferentes concepções de mundo pelo direito à vida e às necessidades básicas de sobrevivência, tem sido efetivo e ininterrupto desde o início do capitalismo moderno promovido pelo domínio colonial do continente americano, em meio às terríveis disputas entre estados mercantilistas (como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Holanda) e diferentes burguesias em ascensão naquele período, até os dias atuais. O que provocou também no continente Africano rebeliões contra as investidas portuguesas, como as registradas no Congo nos séculos XVI e XVII (Assumpção, 2008), contra a escravidão de assombroso contingente das populações africanas enviadas para as colônias americanas.

Recordemos, pelas palavras de Dussel (1993, p. 16), que “Fomos a primeira ‘periferia’ da Europa moderna; quer dizer, sofremos globalmente desde nossa origem um processo constitutivo de ‘modernização’ (embora naquele tempo não se usasse esta palavra) que depois se aplicará à África e Ásia”. E completa que esse processo, iniciado pela Espanha e seguido por Portugal e demais invasores europeus, “não é anedótico ou simplesmente histórico: é, além disso, o processo originário da constituição da subjetividade moderna”.

No caso do Brasil, as lutas se manifestaram em diferentes momentos históricos, desde a resistência indígena à colonização portuguesa, passando pelas rebeliões de escravizados como a Revolta dos Malês (1835) e o Quilombo de Palmares (séculos XVII-XVIII) até os movimentos sociais do século XX e XXI, como as greves operárias do ABC paulista na década de 1980, a mobilização dos educadores pela redemocratização e, mais recentemente, as resistências às reformas neoliberais que impactaram a previdência, a legislação trabalhista e a educação pública. No México, destacam-se a Revolução Mexicana (1910-1920), com fortes implicações sociais e educacionais, as lutas estudantis de 1968, a insurreição indígena de Chiapas liderada pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em 1994 e as constantes mobilizações de professores contrarreformas educacionais alinhadas a organismos internacionais.

A lembrança recorrente de inúmeras batalhas em diferentes continentes e tempos históricos é imprescindível para a leitura do momento atual. Para discutir o aprofundamento do capitalismo e o que isso pode acarretar no imaginário social nas últimas décadas, no que se refere às discussões sobre desigualdades sociais, econômicas e educacionais que atingem milhões de minorias políticas no continente americano, como um todo, é necessário ter como repertório os estudos de pelo menos algumas das reações contra hegemônicas, por exemplo, na Revolução de São Domingos iniciada em 1791, na Venezuela, defendidas por Simón Bolívar e na Nova Zelândia pelos Chefes Maori (Passeti, 2020), ocorridas até o século XIX.

Quando se afirma que “fomos a primeira periferia”, refere-se especialmente à América Latina, em particular ao Brasil e ao México, que desde o início da colonização ibérica passaram a ocupar uma posição subordinada na ordem mundial. Esses países forneceram mão de obra escravizada, matérias-primas e recursos estratégicos para o enriquecimento europeu e, mais tarde, norte-americano. Assim, “quem foram” essa primeira periferia? Foram as populações originárias e escravizadas, os camponeses e trabalhadores brasileiros e mexicanos, que ao longo de séculos enfrentaram as mais diversas formas de dominação política, econômica e cultural, resistindo a despeito da violência colonial e neocolonial.

No século XX, as violentas disputas entre os paradigmas hegemônicos, sustentadas pelo imperialismo norte-americano e o colonialismo/imperialismo europeu, e os contra hegemônicos de tendência socialista, em muitos casos pautados em teorias comunistas marxistas, devem ser rememoradas. Sem contar as funestas experiências em função da exorbitante perda da saúde física/mental e da vida de milhões de pessoas, em especial da classe trabalhadora mundial, e de demais seres vivos atingidos, resultados traumatizantes das duas grandes guerras mundiais, anteriores à Guerra Fria, que possivelmente frutificaram por exemplo a construção do slogan “educação para a paz”, mais um conceito como o “paz perpétua”, este, voltado para a legitimação de ações intervencionistas em países dominados (Losurdo, 2008).

A ideia de educação para a paz tem sido difundida pela ONU, via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e tem sido cristalizada no ideário social e educacional dos países periféricos ao comando ocidental, geralmente, pela incipiente reflexão sobre seu significado, de forte tendência ao senso comum que circunda o conceito paz, bem como o slogan “aprendizagem ao longo da vida”, fruto do movimento educacional pautado pela aprendizagem ao longo da vida, vivenciado desde décadas atrás, por países de capital hegemônico (Guimarães, 2010; Ravitch, 2011) para a aceitação coletiva e individual da ordem

neoliberal, sob o domínio de competências como “aprender a aprender”, empreendedorismo e educação digital em todas as áreas da existência individual.

Trata-se de um projeto de sociedade no qual a aprendizagem ocupa um papel central, posicionando os indivíduos de tal modo que eles não possam passar pela vida sem participar da escolarização de uma maneira ou de outra. [...] se torna cada vez mais improvável não aderir a esse imperativo de processo de aprendizagem infundável. As grandes vantagens e benefícios retratados nos discursos e políticas tornam difíceis as críticas e problematizações sobre o que está sendo oferecido ou que tipo de aprendizagem é essa. ‘Em outras palavras, quem pode dizer ‘não, obrigado’ para participar da aprendizagem ao longo da vida?’ [...] (Oliveira; Saraiva, 2024, p. 5).

Assim, sob o direcionamento da UNESCO e da OCDE, a partir da década de 1990, esse tipo de educação mercadológica tem sido implementada em países periféricos.

O modelo de competências na América Latina surge de forma mais evidente no processo de reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990. Era meta resolver o problema da inflação e retomar o crescimento econômico da década anterior a partir de estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes e gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma de previdência social e privatizações (Âlbino; Silva, 2019, p. 140).

Esse período foi marcado por uma intensificação da influência de instituições internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais, regularmente alinhadas com as diretrizes neoliberais e focadas em práticas que visam a competitividade e a eficiência nos sistemas educativos. Isso inclui a ênfase em habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de abordagens mais holísticas e críticas da educação, como mais uma forma de colonização dos corpos inseridos no sistema capitalista, independentemente da história e da constituição subjetiva de cada povo, o que nos instigou o desejo de evocar mais uma vez alguns episódios de resistências, agora, tanto no território mexicano quanto brasileiro, conforme abordamos na sequência, com o intuito de melhor compreender o presente.

FORMAÇÃO DE IDENTIDADES: IMPACTOS DAS NARRATIVAS COLONIAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E MÉXICO

Na capital Tenochtitlán das terras habitadas pelos Astecas, hoje conhecida por Cidade do México, bem como em todo território demarcado posteriormente pelos demais dezenove países que compõem a América Latina, a construção de uma sujeição imposta pelo abuso repetitivo, normalizado (Barreto, 2020) e extremo da força espanhola e portuguesa ao longo de séculos, não logrou total êxito apesar da brutalidade assombrosa em resposta, pois apesar de serem esmagadas com requintes de crueldade as resistências contra as opressões hegemônicas são inevitáveis.

Um breve recorte do texto de Ribeiro *et al.* (2018, p. 194), mostra que a rápida derrota dos Astecas foi obtida por meio de um conjunto de aspectos formado pelas “armas espanholas, a luta pela conversão à fé católica e a ambição pelas riquezas somaram-se às alianças com nativos ávidos

por vingança e alavancaram o massacre em Tenochtitlán, no qual foram aniquiladas mais de 50 mil pessoas, entre guerreiros, mulheres e crianças”.

Para Dussel (1993, p. 142), os caciques “Xicontencatl em Taxa-la, Cacama de Tezcoco” e “as centenas de milhares de soldados que morrem em todas as cidades náhuatl que rodeiam o México e que resistem, até a condenação do jovem Cuauhtemoc” deveriam ser lembrados. E afirma que esses guerreiros realizaram, “uma das resistências mais heroicas de todo o continente, até aos últimos homens e mulheres, até ao suicídio de povos inteiros antes de se entregarem aos invasores”.

Séculos depois, com apoio do capital dominante internacional, a prática dos massacres herdada do período colonial pelas oligarquias latino-americanas - incluindo as mexicanas que nem permitiam às comunidades indígenas o plantio para o autoconsumo fora ou dentro dos latifúndios em que trabalhavam (Rampinelli, 2011) - foi imposta aos trabalhadores grevistas em diferentes países, conforme destacado a seguir:

A repressão à greve dos trabalhadores de Canana (México 1906), à dos mineiros de Iquique (Chile-1907), à dos operários de Roí Blanco (México-1907), à dos ferroviários de São Luís Potosí (México- 1907) e à dos camponeses bananeiros de Tegucigalpa (Honduras 1954) configura apenas alguns dos exemplos mais conhecidos de verdadeiros massacres – cidades essas doloridas até hoje, já que foram “alisadas pelo silêncio e pela morte”, nas palavras de Julio Cortázar (Rampinelli, 2011, p. 93).

Rampinelli (2011) aponta que no México tais atividades grevistas da primeira década do século XX foram os movimentos precursores da Revolução Mexicana, apesar de toda repressão praticada contra aqueles trabalhadores. Desse modo, assim como no Brasil, a história do México contém exemplos de batalhas de cunho revolucionário em dimensões micro e macro, que precisam ser conhecidas e revisitadas. Formada por uma complexidade de interesses, que não cabe aqui discutir, da Revolução Mexicana, marco histórico mundial por sua importância em diferentes aspectos, como a promulgação da Constituição de 1917 e sua influência em revoluções como as Cubana em 1959 e a Nicaraguense (1973) em função do movimento artístico muralista, apontamos brevemente a importância de Emiliano Zapata.

Emiliano Zapata, descendente de indígenas, foi líder do Exército Libertador do Sul a partir de 1910, formado principalmente por camponeses na luta pela reforma agrária. A luta zapatista, de caráter revolucionário local, como indica Rampinelli (2011), se manteve ativa com alguns ganhos até o assassinato de Zapata em 1919, dissolvendo-se após a morte de seu líder. Porém, o modo como ele se uniu aos camponeses, em especial aos indígenas, e lutou pelos direitos à liberdade dos que viviam explorados no campo, ainda é fonte de inspiração para movimentos que lutam contra as burguesias hegemônicas locais e globais.

Quanto à “educación socialista” pensada nesse processo revolucionário mexicano como base para a construção do sistema de ensino, a partir de 1934, “para a esquerda foi um momento único de mobilização das massas e do heroísmo dos maestros. Já para a direita, foi um projeto exótico e comunista, totalmente inapropriado para um país com uma tradição católica como o México” (Martins, 2018, p. 295).

No Brasil, território onde a paz também não reina desde os tempos mais remotos de colonização, apesar de nos registros oficiais serem apontadas relações inicialmente amistosas entre indígenas e os primeiros invasores europeus, há registros de batalhas de traços revolucionários em diferentes dimensões como as analisadas por Moura (1981). Esse modo resistente - que busca ainda hoje se contrapor ao caráter dependente e conservador das elites brasileiras - presente em diferentes tempos e áreas da formação social brasileira em busca de uma nacionalidade liberta das forças internacionais hegemônicas que, pela força e/ou pela ideologia, tem nos moldado como país subserviente, também tem permeado a educação brasileira em ações diversificadas ao longo de nossa história por pedagogias como a Pedagogia Anarquista, a Pedagogia da Libertação (Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança), a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia Crítico Social dos conteúdos (Saviani, 2008) e a Pedagogia do Movimento (elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST) (Caldart, 2021).

Não é casual que a problemática revolucionária e contrarrevolucionária apontada nos parágrafos anteriores - composta por inúmeros exemplos, alguns destes estudados, inclusive, na Educação Básica brasileira mesmo que de forma incipiente - tenha sido mutilada nos currículos das escolas brasileiras, principalmente naquelas destinadas às camadas mais pobres da classe trabalhadora, e consequentemente esvaziadas nos currículos das licenciaturas das Ciências Sociais e Ciências Humanas, onde são/eram analisados com maior profundidade e rigor, pela troca por competências e habilidades para maior aceitação servil do empreendedorismo e demais imposições neoliberais.

Assim, as orientações internacionais são bem-vindas pelas elites brasileiras, não pela via de preenchimento de aridez epistemológica e pedagógica de educadores-pesquisadores brasileiros, mas por razões políticas e econômicas hegemônicas, conforme discutido em Souza, Freitas e Caldeira (2024) atualmente, e em tempos remotos por Lemme (2004) e Freire (1987) que já nos mostravam que “educação não é mercadoria” e o quanto ela tem sido historicamente disputada por diferentes grupos sociais.

Pesquisas pautadas por diferentes concepções de mundo e de educação construídas no Brasil, têm mostrado e discutido sobre fatores econômicos e desmotivadores que têm levado estudantes brasileiros a evadir das escolas ou terem dificuldades para aprender o que por elas é veiculado. O estudo de Pontili e Kassouf (2007) destaca a importância do aumento da renda per capita das famílias brasileiras (o que reduziria o número da evasão escolar de estudantes que precisam dedicar muitas horas ao trabalho), bem como do nível de escolaridade dos responsáveis pelas famílias. As condições salariais de professores também foram analisadas como fatores relevantes para a melhora ou não da educação escolar de estudantes da Educação Básica.

A “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” (PNAD Contínua) de 2019 no Brasil (IBGE, 2019) e o “Relatório da Pesquisa Nacional sobre o Abandono Escolar” de 2012 no México (SEP, 2012), revelam que o abandono escolar no Ensino Médio é influenciado por uma variedade de fatores, como desinteresse pelo estudo, a necessidade de trabalhar para auxiliar a família, gravidez precoce, e a falta de suporte familiar e escolar. Essas causas refletem uma realidade social marcada por desigualdades estruturais que, em muitos casos, são exacerbadas pelas narrativas coloniais que desconsideram a diversidade cultural e as especificidades das vivências dos alunos.

Apesar de tamanhas dificuldades como essas não serem resolvidas em nível macro e micro, há formações de professores, especialmente em algumas faculdades brasileiras, que trouxeram para seus currículos discussões, embasadas em pesquisas acadêmicas dentre outras fontes, com o intuito de junto com profissionais da Educação Básica repensar modos de transformar as práticas escolares e acadêmicas supostamente neutras em práticas sociais mais críticas.

Todavia, o momento atual de aprofundamento do neoliberalismo na educação (Álbino; Silva, 2019) nos mostra que a sociedade brasileira está cada vez mais distante de colocar em prática medidas que possam garantir educação de qualidade socialmente referenciada para todos os discentes, independentemente de condição financeira, raça e gênero. O processo vigente de privatização da educação pública básica; o aumento substancial de docentes não concursados nas redes públicas (Inep, 2020); o aumento vigoroso da intervenção de empresas privadas nas questões curriculares em nível, inclusive, legislativo; a cisão artificial entre afeto e cognição proveniente inserção de competências socioemocionais (Silva, 2018); o desmantelamento da Educação de Jovens e Adultos nas redes públicas de forma presencial em prol da oferta cada vez maior de educação à distância em plataformas digitais; a perseguição de profissionais da educação com base em ideais derivados do projeto de extrema direita, escola sem partido, dentre tantos outros aspectos de disputas, revelam resquícios da imposição colonizadora de caráter hegemônico e dependente-oligárquico que assombram uma educação de fato democrática.

Uma educação perseguida por sujeitos coletivos históricos que, ao longo dos séculos de dominação, vêm buscando a valorização do intelecto humano em prol de toda a sociedade, de um bem-estar coletivo, diferente da educação voltada apenas para os interesses das elites dominantes, como tem sido ao longo da história, em especial da América Latina.

As narrativas da colonialidade, que conservam práticas coloniais, têm um profundo impacto nas práticas educativas do Ensino Médio no Brasil e no México, perpetuando desigualdades e moldando a formação de identidades culturais e sociais. Embora ambos os países reconheçam a educação como um direito fundamental em suas legislações, a influência histórica do colonialismo ainda se reflete nas dinâmicas educacionais, dificultando o acesso e a permanência de muitos jovens nas escolas (Campello *et al.*, 2018).

Não apenas configuraram a história e a cultura dos países latino-americanos, mas também estabeleceram bases que muitas vezes marginalizam as vozes e experiências das populações indígenas e afrodescendentes. Essas narrativas, impregnadas de um eurocentrismo que deslegitima saberes e culturas locais, ainda ecoam nas práticas educativas contemporâneas. Segundo Mészáros (2008), o simples acesso à escola não é garantia de que todos os estudantes serão reconhecidos em suas singularidades e em suas realidades sociais; ao contrário, muitos permanecem à sombra da invisibilidade.

As reformas educativas implementadas no Ensino Médio no Brasil em 2024 e no México em 2019 visam estabelecer um suposto “novo modelo educativo” que pretensamente se distancia das práticas tradicionais. No entanto, é importante reconhecer que essas reformas educativas em geral reproduzem formas de colonialidade que mantêm a hegemonia e o controle sobre os países latino-americanos. Essa realidade se manifesta na imposição de determinações externas e na adoção de um modelo de educação, alinhado às diretrizes neoliberais que se consolidaram nos

Estados Unidos e na Europa, geralmente em detrimento dos valores e ideários educacionais próprios da América Latina.

A educação, enquanto espaço de construção e partilha de conhecimento, deve desafiar as estruturas de poder que historicamente marginalizaram vozes diversas e realidades plurais, conforme argumentam Garcia e Yannoulas (2017). Contudo, a desvalorização da carreira docente e a ausência de investimentos adequados em formação continuada, são fatores que contribuem para agravar a situação educacional de ambos os países, o que tem se intensificado atualmente.

Esse fenômeno permite que políticas educativas fomentadas por instituições como o Banco Mundial, que refletem os interesses das elites, sejam enraizadas no seio da educação pública sem a devida resistência em nível macro no combate desse processo nocivo. Nesse cenário, professores concursados tornam-se um grupo minoritário, o que precariza mais ainda as condições do trabalho docente. Isso intensifica a desinformação e a alienação entre os educadores, criando uma divisão que prejudica a coesão da categoria.

Além disso, a qualidade da formação continuada oferecida pelo Estado regularmente é insuficiente, uma vez que muitas faculdades priorizam interesses mercadológicos em detrimento de uma educação crítica e transformadora. Descartando, inclusive, discussões que possam levar os docentes a refletirem sobre modelos pedagógicos comprometidos com o reconhecimento da diversidade e a promoção da justiça social, tendo por base as relações entre subordinação e desigualdades estruturais que caracterizam os países latino-americanos. Assim, a luta de classes se manifesta também nas universidades, onde se forma uma gama de discursos e práticas distanciadas da realidade de professores da Educação Básica, que são agentes privilegiados de mudança no sistema educacional.

As reformas educativas que se propõem a inovar podem, na prática, perpetuar um ciclo de conformidade e alienação, distantes das necessidades e aspirações das comunidades que deveriam servir. Portanto, é imperativo que as estruturas educativas sejam reavaliadas, não apenas em busca de uma ruptura com o legado das práticas tradicionais fragmentadas, mas também como um verdadeiro esforço emancipatório que promova uma educação crítica, inclusiva e capaz de enfrentar as desigualdades sociais.

A responsabilidade pela transformação das práticas educativas não recai apenas sobre os docentes, diretores, pais e discentes também precisam engajar-se em um esforço coletivo. Isso implica em repensar projetos educativos que considerem o contexto social dos estudantes, promovendo uma abordagem ética que valorize suas histórias e experiências. A inclusão de processos avaliativos que reconheçam as singularidades na escola como elemento ímpar da coletividade pode contribuir para a formação de sujeitos emancipados, que percebam suas identidades como partes de um contexto social mais amplo.

Diante dos desafios impostos pelas narrativas coloniais, é fundamental que as políticas educativas priorizem a construção de uma educação que, além de disseminar os conhecimentos privilegiados historicamente, também promova currículos que valorizem a diversidade cultural, os diálogos entre diferentes saberes e que possam criar as condições necessárias para que os jovens permaneçam na escola e se sintam pertencentes a espaços escolares que reconheçam suas identidades e vivências.

Em síntese, é através da desconstrução das narrativas coloniais e da promoção de práticas educativas inclusivas que o Brasil e o México podem enfrentar o abandono escolar no Ensino Médio. Ao valorizar a pluralidade de experiências e ao fomentar um ambiente de respeito e reconhecimento será possível criar meios para que todos os jovens tenham acesso a uma educação significativa, que os prepare para atuar criticamente em suas sociedades. Dessa forma, a educação se torna muito mais do que apenas um direito.

REFLEXÕES FINAIS

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente o “ODS 4”, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, em geral são citados como referência na formulação de políticas públicas educativas. Porém, a incorporação desses indicadores globais nas políticas educativas do Brasil e do México traz à tona uma série de limitações e desafios que frequentemente ignoram as marcas profundas deixadas pelas narrativas coloniais. Tais histórias moldaram as práticas educativas, perpetuando desigualdades e influenciando a formação de identidades culturais e sociais em ambos os países.

Inicialmente, a imposição de normas externas, que amiúde acompanha a adoção dos ODS, pode resultar em soluções educativas que desconsideram as especificidades sociais, culturais e econômicas dos contextos locais. No Brasil bem como no México, uma adaptação acrítica das diretrizes dos ODS pode levar à desconsideração das realidades vividas por grupos marginalizados, tais como populações indígenas e afrodescendentes, no geral silenciados em um sistema educacional que replica as estruturas coloniais de poder.

Adicionalmente, o ODS 4 - Educação de Qualidade, que tem como propósito “*assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”, é frequentemente traduzido em indicadores quantitativos. Embora esses indicadores sejam úteis para monitorar avanços globais, sua aplicação acrítica tende a uniformizar os resultados das políticas públicas educativas, promovendo uma visão superficial e reducionista da educação. Ao privilegiar a coleta de dados e o cumprimento de metas numéricas, desconsidera-se a necessidade de valorizar dimensões qualitativas, como competências, habilidades e saberes diversos, capazes de fomentar diálogos interculturais e sustentar práticas educativas orientadas para uma formação integral e holística.

Além disso, a implementação dos ODS costuma desconsiderar as diversidades regionais intrínsecas a países como Brasil e México. As realidades rurais, urbanas e as especificidades culturais de diferentes grupos sociais demandam abordagens educativas distintas, que não podem ser adequadamente abordadas por políticas uniformes. O risco de uma educação homogeneizada, centrada em padrões internacionais, prejudica a inclusão e a valorização das identidades locais, perpetuando as desigualdades criadas por um passado colonial.

Outro ponto crítico diz respeito à mercantilização da educação, que pode ser inadvertidamente estimulada pela adoção dos ODS. A transformação da educação em um produto passível de lucro tanto compromete a qualidade do ensino quanto desvirtua o propósito fundamental da educação pública, que deve ser acessível e voltada para o bem comum. Esse

modelo mercantil que reforça a competitividade, contribui para um ambiente educacional que prioriza o lucro em detrimento da justiça social.

Por fim, as profundas desigualdades estruturais enfrentadas nas escolas, que frequentemente resultam de limitações financeiras e da falta de infraestrutura, exigem uma abordagem que vá além da cobrança de cumprimento de indicadores. A pressão por resultados numéricos pode desviar recursos essenciais, aprofundando as disparidades existentes e dificultando ainda mais o acesso à educação de qualidade para as populações mais vulneráveis. Portanto, o debate em torno da história e das políticas educacionais é importante para a superação das marcas deixadas pelo colonialismo. A adoção dos ODS como diretrizes nas políticas educativas de Brasil e México deve ser acompanhada de uma reflexão crítica, capaz de reconhecer e desafiar as estruturas de poder que beneficiam poucos em detrimento de muitos.

A verdadeira transformação educativa requer uma análise profunda das dinâmicas sociais e históricas que moldam a educação em cada país. É imprescindível que as soluções propostas sejam adaptadas às necessidades reais das populações, levando em conta a diversidade cultural e a busca pela equidade. Assim será possível promover uma educação que não apenas aspire a padrões internacionais, mas que também reconheça e valorize as experiências únicas e as identidades dos jovens estudantes em seus contextos específicos. Essa abordagem pode, efetivamente, abrir caminho para uma educação inclusiva e justa, desafiando as narrativas coloniais que ainda persistem nas práticas educativas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 01 dez. 2024.

ASSUMPCÃO, Jorge Euzébio. África: uma história a ser reescrita. In: MACEDO, J.R. (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-03.pdf>. Acesso em 01 dez. 2024.

BARRETTO, Eleonora Frenkel. Memória da colonização em tradução e performance. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. 3, p. 34-57, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/zKRNBJmHXLT55RMfwLKZrgB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**: processo histórico e chave metodológica. Porto Alegre: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/download/pedagogia-do-movimento-processo-historico-e-chave-metodologica/>. Acesso em 01 dez. 2024.

CAMPELLO, Tereza *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em debate**, v. 42, p. 54-66, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/xNhwkBN3fBYV9zZgmHpCX9y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 dez. 2024.

DALE, Roger. Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? In: SCHRIEWER, J (coord.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Espanha: Ediciones Pomares-Corredor, 2002, pp. 69-90. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091727>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DALE, Roger. Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro (A origem do “mito da modernidade”). Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. Título original: 1492 El encubrimiento del otro Hacia el origen del mito de la modernidad, ISBN 84-87264-11-5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, v. 30, n. 99, p. 1-193, 2017. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/266/40>. Acesso em: 05 dez. 2024.

GUIMARÃES, Paula. Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 775-794, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/XZkCJf3qwxMBFVDgXhj5Cvc/?format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). **IBGE**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/17270-%20pnad->

<continua.html?=&t=o-que-e.%20Acesso%20em:%2007%20set.%202020>. Acesso em: 10 dez. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Maioria dos professores brasileiros tem contrato de trabalho por tempo indeterminado. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 06 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/maioria-dos-professores-brasileiros-tem-contrato-de-trabalho-por-tempo-indeterminado>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LEMME, Paschoal. **Estudos de Educação e Perfis de Educadores**. In: LEMME, Paschoal. Memórias de um educado. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/estudos_de_educacao_e_perfis_de_educadores.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

LOSURDO, Domenico. A Revolução, a nação e a paz. **Estudos Avançados**, v. 22, p. 9-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ZgmkLkzCMfJNcBZVw3TMCXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MAHONEY, James; RUESCHEMEYER, Dietrich. **Comparative historical analysis in the social sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARKO, Katia; CENTENO, Ayrton. A luta dos trabalhadores não é para estar cada vez mais subordinada ao capital, diz historiadora. **Brasil de Fato**, 22 jan. 2024.

MARTINS, Anderson Montagner. A Política Cultural da Secretaría de Educación Pública (SEP) e a “Educación Socialista” no México na década de 1930. **Faces Da História**, v. 5, n. 2, p. 283-296, 2018. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/917/1153>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. Título original: Education Beyond Capital. ISBN 978-85-7559-068-3.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 1981.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; SARAIVA, Karla. A aprendizagem ao longo da vida e a infinita reinvenção profissional. **Pro-Posições**, v. 35, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/DD7fwPfvycs3CtXww9Nmj9d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PASSETI, Gabriel. O Império contra-ataca. Terras, poder, soberania e embates entre os Maori e os britânicos na Nova Zelândia (c. 1840-1870). **Varia História**, v. 36, n. 71, p. 499-531, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/twSSmx9hZPGkxVMDf4TjH4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PONTILI, Rosangela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 45, n. 1, p. 27-47, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/Q5Gtw5DMF6wVFWx3tXBw3HB/#>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RAMPINELLI, Waldir José. A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 126, p. 90-107, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14401/8147>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. Título original: The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins *et al.* As razões da conquista de Tenochtitlán (1519-1521) contidas na narrativa de Hernan Cortez. **Revista Thema**, v. 15, n 1, p. 186-196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/772>. Acesso em: 16 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>. Acesso em: 16 dez. 2024.

Secretaría de Educación Pública. Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. SEP, 2012. Disponível em: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e3edfeb9-f9b3-4125-85c2-c34f261d5b49>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SOUZA, Maria Luiza Dique de; FREITAS, Luane Coutinho de; CALDEIRA, Maria Carolina. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA): contexto de influência nas políticas globais. **Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, e 69603, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/69603/39342>. Acesso em 17 dez. 2024.

Recebido em: 20 de maio de 2025

Aprovado em: 15 de setembro de 2025