

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ananda Rodrigues Bassis

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE JOVENS DA
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: uma análise sobre políticas e
desigualdades educacionais no Brasil e no Peru

Porto Alegre
2022

ANANDA RODRIGUES BASSIS

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE JOVENS DA
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: uma análise sobre políticas e
desigualdades educacionais no Brasil e no Peru

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia
Elizabeth Caregnato

Porto Alegre, agosto de 2022

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues Bassis, Ananda
TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE JOVENS DA
EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: uma análise sobre políticas e
desigualdades educacionais no Brasil e no Peru /
Ananda Rodrigues Bassis. -- 2022.
159 f.
Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Trajetórias de escolarização. 2. Estudos
comparados em educação. 3. Políticas públicas em
educação. 4. Brasil . 5. Peru. I. Caregnato, Célia
Elizabete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Embora a sociologia seja minha área de formação na graduação, posso dizer que, com certeza, a educação se tornou a minha paixão. A educação permeia toda a nossa vida, desde o momento em que nascemos, até o momento em que deixamos esse mundo, estamos constantemente aprendendo e ensinando, estamos influenciando e sendo influenciados por todos aqueles que nos rodeiam. E, é essa troca constante, que fez eu me apaixonar pela educação e querer fazer disso a minha tarefa de vida.

A realização dessa dissertação não seria possível sem as pessoas que me rodeiam, que fazem e que fizeram parte da minha vida, em algum momento. Quero agradecer, primeiramente, ao meu filho, Sáminn, que surgiu na minha vida no meio desse caos pandêmico e acadêmico, e que ressignificou toda minha forma de pensar, me ensinando a ser muito mais forte, focada e determinada. Quero agradecer, também, carinhosamente, a minha mãe, por todo o apoio incondicional as minhas decisões, pois foi a partir do teu incentivo e amor que cheguei aonde estou. Agradeço também a toda a minha família, meu irmão, meu pai, minhas tias e minha querida avó.

Também quero agradecer, especialmente, ao meu companheiro de vida, Roddy, por toda a paciência, compreensão e apoio durante todo o tempo, pois eu sei que não foi fácil, mas enfrentamos juntos todas as adversidades da vida paterna. Além de compartilhar comigo o amor pela educação, me apresentou essa cultura linda e rica que é o Peru.

Um agradecimento especial para todos as amigas e amigos, pois sem vocês a vida seria triste e entediante. Obrigada por todos os diálogos, discussões e momentos que passamos juntos, dos mais sérios aos que apenas nos fizeram rir: Taisa, Marcelle, Ricardo, Maxx, Dani, Marcela, Malu, Tedy, Raquel, Cleusa e Neila.

À Célia E. Caregnato, minha orientadora, muito obrigada por todos os ensinamentos e diálogos, mas também, por toda a compreensão, ajuda e confiança que me deste para que esta etapa fosse concluída. Tenho orgulho de fazer parte da Faculdade de Educação (FACED) e de tudo que ela representa dentro da UFRGS. Assim, quero agradecer a todos meus colegas, estudantes e professores, do Grupo

de Pesquisa e, Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET), mas, especialmente, um obrigado a Marcela, Felipe, Murilo, Marta, Júlio, Lourenço e Natália.

Um agradecimento, também, aos colegas professores, membros da banca avaliadora, projeto e dissertação final, professora Maria Silvia Cristofoli e professores Samuel Bello e Leandro Pinheiro, pela disponibilidade, leitura atenta, diálogo e contribuições com a minha pesquisa.

E, não posso esquecer ou deixar de agradecer aos meus gatinhos, Tufus e Mutuca e Migo, que em paz descanse, meus fiéis companheiros de trabalho, por que todas as horas que eu passei em frente ao computador, lendo, escrevendo e assistindo as aulas, pelo menos um deles estava do meu lado.

RESUMO

O ensino médio representa o grande desafio da educação básica na América Latina. Uma vez que ocorreu o processo de universalização da educação fundamental, a entrada de jovens na etapa seguinte se deu pela ampliação da demanda e com o aumento da diversidade dos estudantes que chegam à escola de diferentes realidades e condições de existência. A etapa da escolarização secundária se tornou o grande desafio da educação básica. Frente a isso, os Estados vêm desenvolvendo políticas públicas em educação que procurem combater as diferentes desigualdades educacionais que impedem os estudantes de concluírem a etapa. Sendo assim, a presente dissertação tem como objetivo compreender qual o efeito que as políticas públicas em educação ocasionam sobre as trajetórias longitudinais de escolarização de jovens estudantes do ensino médio tendo como foco principal as desigualdades de gênero associadas as questões socioeconômicas, de área geográfica e étnico-racial. Para isso, foram selecionados dois países para a análise, sendo eles o Brasil e o Peru. A pesquisa está separada em dois momentos metodológicos. O primeiro corresponde a uma pesquisa comparada em educação sobre a construção histórica e política do sistema de educação e das políticas públicas na área. Em um segundo momento, com base na teoria do curso de vida, se, é realizado um estudo com abordagem comparada em educação partir da descrição de dados quantitativos obtidos em plataformas de dados nacionais e internacionais sobre as trajetórias de escolarização para cada uma das realidades entre os anos de 2000 e 2018. Por fim, as duas partes da pesquisa são relacionadas, procurando no desenvolvimento das trajetórias, crescimento, estagnação ou retrocesso, suas possíveis relações com a implementação das políticas públicas. Como resultados, verificou-se que na realidade brasileira, temos o processo de reversão das desigualdades em relação a educação da população feminina, ou seja, em termos gerais, as mulheres apresentam trajetórias mais sólidas e longevas em relação aos índices masculinos. Já, no Peru, a população que apresenta os índices inferiores de escolarização é a mulher rural que, apesar do crescimento dos últimos anos, estão aquém da média nacional. Contudo, em ambos os casos, os índices de escolarização tiveram uma melhora significativa. Conclui-se que as políticas públicas são ferramentas essenciais que ajudam a delinear as trajetórias de escolarização, contudo é necessário que essas estejam em constante diálogo com as demandas sociais e culturais de cada país.

Palavras-chave: Trajetórias de escolarização. Brasil. Peru. Curso de vida. Políticas públicas em educação. Estudos comparados em educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1500-1940).....	75
Figura 2: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1930-1980).....	80
Figura 3: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1980-2010).....	82
Figura 4: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (2010-hoje).....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de pessoas de 15 a 19 anos com educação primária completa na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.....	91
Gráfico 2: Porcentagens de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa na América Latina entre os anos de 2000 e 2020	92
Gráfico 3: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa na América Latina segundo sexo entre os anos de 2000 e 2020	101
Gráfico 4: Média de anos de estudo da população de 15 a 24 anos segundo sexo na América Latina entre os anos de 2000 e 2020	102
Gráfico 5: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa segundo área geográfica na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.....	102
Gráfico 6: Frequência escolar feminina de 13 a 19 anos na América Latina segundo quintil de renda familiar per capita entre os anos de 2000 e 2020.....	103
Gráfico 7: Taxa líquida de matrículas na educação primária no Brasil, segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.....	106
Gráfico 8: Taxa líquida de matrículas no ensino médio no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018	107
Gráfico 9: Taxa de conclusão do ensino fundamental no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.....	108
Gráfico 10: Taxa de conclusão do ensino fundamental no Brasil segundo clima educativo entre os anos de 2001 e 2018	109
Gráfico 11: Nível mais elevado de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil entre os anos de 1995 e 2015.....	110
Gráfico 12: Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.....	111
Gráfico 13: Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil segundo clima educativo e sexo entre os anos de 2001 e 2018	113
Gráfico 14: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com ensino médio completo segundo sexo e área geográfica entre os anos de 2001 e 2018	114
Gráfico 15: Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo cor/raça no Brasil entre os anos de 1995 e 2018.....	118

Gráfico 16: Porcentagem da população adulta que finalizou o ensino superior no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018	120
Gráfico 17: Taxa líquida de matrículas no ensino superior no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018	121
Gráfico 18: Porcentagem de estudantes do ensino superior, matriculados em instituições públicas no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018	122
Gráfico 19: Taxa líquida de matrículas no ensino superior no Brasil segundo níveis de ingresso entre os anos de 2001 e 2018	123
Gráfico 20: Nível mais elevado de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos, segundo o sexo, a cor/raça e o quintil de renda domiciliar per capita no Brasil.....	124
Gráfico 21: Taxa líquida ajustada de frequência escolar na secundária alta no Peru, segundo sexo entre os anos de 2000 e 2018	128
Gráfico 22: Média de anos de estudo da população de 15 a 24 anos segundo sexo no Peru entre os anos de 2000 e 2018	129
Gráfico 23: Porcentagem da população em idade escolar que não frequenta a escola na secundária alta no Peru segundo sexo entre os anos de 2000 e 2018..	130
Gráfico 24: Porcentagem da população masculina em idade escolar fora da escola na secundária alta no Peru segundo clima educativo entre os anos de 2000 e 2018.....	130
Gráfico 25: Porcentagem da população feminina em idade escolar fora da escola na secundária alta no Peru segundo clima educativo entre os anos de 2000 e 2018.....	131
Gráfico 26: Porcentagem da população que não frequenta a escola em idade escolar da secundária alta no Peru segundo sexo e área geográfica entre os anos de 2000 e 2018.....	133
Gráfico 27: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos grávidas pela primeira vez segundo região no Peru entre os anos de 2009 e 2018.....	136
Gráfico 28: Porcentagem de conclusão da educação primária da população de 12 a 14 anos, segundo língua materna no Peru entre os anos de 2005 e 2018.....	137
Gráfico 29: Porcentagem de conclusão da educação secundária da população de 20 a 24 anos, segundo língua materna no Peru entre os anos de 2005 e 2018....	138

Gráfico 30: Taxa líquida de matrícula na educação secundária no Peru segundo língua materna no Peru entre os anos de 2012 e 2018.....	139
--	-----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Processos de descentralização da educação no Brasil e no Peru.....	71
Quadro 2: Comparação do surgimento de elementos que compõem os sistemas de ensino no Brasil e no Peru em relação ao ano.....	84
Quadro 3: Convergências entre as histórias dos sistemas educacionais no Brasil e no Peru da segunda metade do século XX até a redemocratização.....	85
Quadro 4: Divergências no processo de descentralização da educação no Brasil e no Peru.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cobertura escolar de jovens segundo faixa etária e cor/raça.....115

Tabela 2: Taxa de escolarização líquida segundo cor/raça e nível de ensino.....116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEB	Currículo Nacional de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diseño Curricular Nacional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
DRE	Direcciones Regionales de Educación
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GESET Juvenis	Grupo de Pesquisa em Sociologia, Estratificação e Trajetórias e Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática,
LBD	<i>Ley de Bases de la Descentralización</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Ley General de Educación
LOF	Ley de Organización y Funciones
LOM	Ley Orgánica da Municipalidad
MEC	Ministério da Educação
MECEP	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MED	Ministerio de la Educación

MINEDU	Ministerio de la Educación
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para la América Latina y Caribe,
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROMUDEH	Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECPANE	Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENATI	Servicio Nacional de Adestramiento em Trabajo Industrial
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América

Latina

SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUTEP	Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGEL	Unidades de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USE	Unidad de Servicios Educativos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A delimitação da pesquisa e sua contextualização: trajetórias de escolarização e as políticas públicas em educação.....	20
1.1 A construção do problema, objetivos e hipóteses.....	21
1.2 Trajetórias de escolarização na América Latina: trajetórias e desigualdades educacionais.....	26
1.3 A construção dos sistemas de educação nacionais e as reforma educacionais.....	29
2 A Construção Metodológica: estudos comparados em educação e o Curso de vida.....	32
2.1 Estudos comparados em educação: uma perspectiva histórica da formação do campo.....	33
2.1.1 Estudos comparados em educação: sistematização teórico-metodológica...	37
2.1.2 A aplicação dos estudos comparados na pesquisa.....	40
2.2 O Curso de vida	43
2.2.1 O Curso de Vida na pesquisa.....	49
3 A história e desenvolvimento dos sistemas educacionais e das políticas públicas.....	51
3.1 A construção histórica e política da educação no Brasil.....	51
3.2 A construção histórica e política da educação no Peru.....	60
3.3 O processo de descentralização.....	67
3.4 Histórias e sistemas comparados: políticas e educação em países periféricos.....	71
4 Trajetórias de escolarização: a realidade brasileira e peruana.....	86
4.1 Trajetórias de escolarização na América Latina: os índices de escolarização na região.....	86
4.1.1 Gênero, desigualdades e políticas públicas.....	97
4.2 Brasil: Histórico das políticas públicas em educação para o público feminino.....	103
4.2.1 Trajetórias de escolarização brasileira: a inversão das desigualdades.....	104
4.3 Peru: Histórico das políticas públicas em educação para o público feminino.....	123

4.3.1	Trajetórias de escolarização peruana: a complexa trajetória das mulheres peruanas no meio rural.....	126
5	Políticas públicas e trajetórias.....	141
5.1	As políticas públicas e sua incidência nas trajetórias de escolarização.....	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	BIBLIOGRAFIA.....	155

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “*Trajetórias de escolarização entre jovens da educação secundária: uma análise sobre políticas e desigualdades educacionais no Brasil e no Peru*”, discute o tema das desigualdades educacionais nas trajetórias de jovens mulheres estudantes dos anos finais da Educação Básica nos dois países latino-americanos e o efeito que as políticas públicas que combatem as diferentes desigualdades educacionais têm em suas trajetórias. Esse estudo se baseia em dados quantitativos oferecidos por bases de dados internacionais e nacionais referentes a indicadores educacionais como matrícula, permanência e conclusão das diferentes etapas do ensino. Dessa forma as trajetórias aqui descritas são trajetórias de escolarização de grupos sociais que se diferenciam entre si a partir de marcadores sociais como o gênero, a situação socioeconômica, a questão étnico-racial e a área geográfica de residência.

Entende-se que cada um desses marcadores, entre outros, delineiam as trajetórias dos estudantes, na medida em que oferecem obstáculos comuns aos jovens pertencentes a esses grupos. Entende-se, também, que em nível de uma análise micro, as trajetórias, embora pertencentes ao mesmo grupo, ganham contornos individuais, trazendo riqueza e complexidade a realidade. No entanto, devido aos objetivos desta pesquisa, definidos pelo prazo a ser cumprido, optou-se a análise apenas da realidade macrossocial. A análise da macro realidade nos permite enxergar desafios e obstáculos da educação à nível nacional, o que nos permite estabelecer possíveis relações de forma mais direta à nível regional.

As políticas públicas são resultados de demandas sociais e históricas de cada país e região. A sua construção envolve um jogo de relações de poderes internacionais, através das orientações dadas para a educação em regiões em desenvolvimento pelas organizações internacionais, os princípios políticos que são defendidos pelos governos de cada país e as demandas sociais específicas. Assim, a primeira parte da pesquisa –propõe em uma análise histórica comparativa sobre o desenvolvimento do sistema de ensino com foco na elaboração de políticas públicas que combatem as desigualdades educacionais. A segunda parte da pesquisa é baseada na teoria do Curso de Vida do sociólogo Glen Elder (1996), e corresponde a um estudo com abordagem comparada sobre as trajetórias de escolarização

longitudinais de mulheres estudantes dos anos finais da Educação Básica brasileira e peruana do ano 2000 a 2018, a partir de dados obtidos pelas plataformas nacionais e internacionais de dados. Por fim, pretende-se relacionar o desenvolvimento das trajetórias tendo como pano de fundo as políticas públicas e programas governamentais que procuram auxiliar e proporcionar a longevidade¹ das trajetórias de estudantes, procurando compreender possíveis relações entre a aplicação das políticas e as mudanças nas trajetórias dos jovens da escola secundária.

De modo a responder aos objetivos propostos por essa pesquisa, ela foi dividida em duas grandes partes. A primeira corresponde a pesquisa comparativa entre o desenvolvimento histórico dos sistemas de educação, assim como da produção de políticas públicas na área. Em um segundo momento, é desenvolvido um estudo com abordagem comparada, com a intenção de compreender como se dá as trajetórias de escolarização de mulheres jovens e estudantes dos anos finais da Educação Básica em cada um dos países em questão, e a relação da longevidade de suas trajetórias com as políticas públicas.

Sendo assim, o capítulo 1, intitulado de “A delimitação da pesquisa e sua contextualização: trajetórias de escolarização e as políticas públicas em educação” tem como objetivo introduzir o leitor à pesquisa, apresentando a contextualização histórica do tema pesquisado e suas ferramentas como objeto, problema, objetivos e hipóteses. O capítulo 2, leva o nome de “A Construção Metodológica: estudos comparados em educação e o Curso de vida” e apresenta o processo metodológico da pesquisa. O capítulo é dividido em duas partes, sendo a primeira referente a discussão metodológica sobre pesquisas comparadas em educação e a segunda discute a metodologia para a elaboração do estudo das trajetórias longitudinais de escolarização a partir da teoria do Curso de Vida.

No Capítulo 3, chamado de “A história e desenvolvimento dos sistemas educacionais e das políticas públicas” o objetivo está em compreender como o sistema de ensino em cada um dos países foi implementado historicamente. Compreende-se que tanto a história dos países quanto os sistemas de ensino, são

1 Longevidade das trajetórias de escolarização compreende-se nesta pesquisa como o nível máximo de escolarização alcançado pelo estudante.

resultados de disputas pelo poder e pelas ideologias dominantes. Dessa forma, se pretende entender em cada um dos casos, os marcos históricos e as relações estabelecidas que condicionaram a configuração do sistema de educação tal qual conhecemos hoje. É importante ressaltar que durante esse capítulo se colocou um foco especial na elaboração de políticas públicas em educação, principalmente, aquelas que têm como objetos a diminuição das desigualdades educacionais, em especial, no que se refere a questão de gênero. Ao final desse capítulo, foram elaborados esquemas comparativos como tentativa de compreender aproximações e diferenciações entre as duas realidades.

O capítulo 4, “Trajetórias de escolarização: a realidade brasileira e peruana” tem a finalidade apresentar um estudo com abordagem comparada sobre realidade brasileira e peruana. Essa parte da pesquisa baseou-se em dados obtidos através de plataformas de dados nacionais e internacionais para a construção de gráficos longitudinais que permitissem visualizar o desenvolvimento das trajetórias de escolarização. Com esse fim, a análise teve como foco a trajetória de mulheres estudantes do Ensino Médio e Secundário durante os anos de 2000 a 2018. O foco foi a trajetória de mulheres, contudo essas trajetórias foram relacionadas com outras categorias como a condição socioeconômica, a área geográfica de moradia e a questão étnico-racial. Através dos dados e gráficos procura-se compreender o desenvolvimento das trajetórias em direção a uma democratização e universalização da educação básica nesses países, procurando, também, uma possível relação entre a implementação de políticas públicas em educação e o desenvolvimento positivo das trajetórias em questão.

Por fim, o capítulo 5, intitulado de “Políticas públicas e trajetórias”, é o último capítulo de análise. Esse é o momento em que as duas partes da pesquisa se relacionam, os dados históricos e a elaboração das políticas públicas e as trajetórias de escolarização. O objetivo deste capítulo é relacionar as duas partes procurando no desenvolvimento das trajetórias, crescimento, estagnação ou retrocesso, e suas possíveis relações com a implementação das políticas públicas, respondendo as questões levantadas nessa pesquisa.

A última parte corresponde as considerações finais. A finalização dessa dissertação retoma o problema de pesquisa e as hipóteses trazidas no capítulo

primeiro. Também procura-se trazer as limitações, contribuições e possíveis continuidades que derivam deste estudo.

1 A delimitação da pesquisa e sua contextualização: trajetórias de escolarização e as políticas públicas em educação

A educação é uma das bases da sociedade. Ela não tem apenas a pretensão de desenvolver e passar conhecimentos e habilidades para satisfazer as necessidades individuais e coletivas, ela também serve para promover valores e a integração social. E, assim como a sociedade, a educação também sofre mudanças. Seu caráter dinâmico e aberto é tanto o resultado como a causa das mudanças e transformações que ocorrem nos diferentes aspectos da sociedade. Dessa forma, as reformas que ocorrem no sistema educacional de cada país tem como objetivo atender as necessidades e demandas internas no dado momento, como também externas, que colocam cada sociedade em uma determinada posição dentro da estrutura global de poder.

Sendo assim, nesta pesquisa, foram analisadas trajetórias de escolarização de estudantes do ensino médio e secundário em dois países da América Latina, o Brasil e o Peru. A análise tem como foco a questão de gênero, nos moldes em que ela é trabalhada pelos bancos de dado, ou seja, na categoria de população feminina e masculina, sendo dado ênfase para o público feminino. A partir disso, buscou-se compreender o desenvolvimento longitudinal das trajetórias de escolarização durante as duas primeiras décadas do século XXI e a sua relação com as políticas públicas em educação e programas que combatem as desigualdades educacionais e que tem como público-alvo as populações marginalizadas.

Como forma de organização e apresentação desse estudo, o presente capítulo está dividido em dois momentos. O primeiro momento corresponde a apresentação da construção do problema de pesquisa, assim como dos objetivos, central e específicos e das hipóteses levantadas. O objetivo aqui é apresentar os questionamentos que levaram ao interesse, e conseqüentemente, a elaboração dos elementos referenciais que compõem essa pesquisa. A segunda parte apresenta a contextualização do problema e dos objetos de análise. A contextualização é trabalhada em âmbito regional latino-americano, como também, em sua relação com a sociedade global, através das orientações lançadas pelos organismos internacionais para a educação na América Latina. Consideramos importante

destacar a relação que a educação brasileira e a peruana têm com a sociedade global na medida em que cada um dos sistemas de educação é resultado não apenas das demandas internas de cada sociedade, mas também é resultado das expectativas internacionais para países considerados, ainda, “em desenvolvimento” e, que “necessitam” de orientações externas.

Por fim, é importante destacar que essa pesquisa foi realizada durante a pandemia de coronavírus COVID-19. Dessa forma, foi necessária a elaboração de um projeto que não tivesse a necessidade da pesquisa em campo ou entrevistas. Assim elaborou-se um projeto onde envolvesse a pesquisa a partir de dados oferecidos em plataformas nacionais e internacionais de pesquisa. A temática da América Latina se deu por um interesse tanto da pesquisadora quanto do grupo de pesquisa.

1.1. A construção do problema, objetivos e hipóteses

O presente estudo envolve a análise da educação de nível médio e secundário em dois países da América Latina, sendo eles o Brasil e o Peru. A etapa de ensino sempre foi de interesse pessoal, e um o grande desafio para a educação básica na região. A escolha do Brasil se deu, principalmente, pela origem tanto da pesquisa quanto da pesquisadora. Quanto a escolha do Peru, o interesse se deu início através do contato com a realidade educacional da região latino-americana como um todo. Nesse cenário, sob uma abordagem quantitativa, o Peru se destacou de maneira positiva em muitos aspectos, inclusive superando dados da Argentina, país que historicamente se distingue por ter um sistema de escolarização precoce na região. Ao pesquisar estudos sobre a realidade educacional peruana, viu-se que existiam poucos estudos que relacionavam o Brasil com o Peru. Isso suscitou uma série de questionamentos. Esses dados representam que a educação básica no Peru está em vias de uma universalização? Que tipo de formação o sistema oferece? Qual a qualidade da escolarização garantida pelo Estado? Quais as desigualdades internas ao processo de escolarização? E, o que o Estado oferece em relação a programas e políticas públicas que resultam no registro de dados positivos?

O Brasil e o Peru apresentam muitos traços semelhantes, a multiculturalidade, a diversidade étnica da população e as grandes diferenças regionais. Mas toda essa semelhança, também, se transforma em diferença na medida em que suas histórias, relações e construções sociais se divergem. A realidade, e mais especificamente, a realidade educacional de cada nação ganha contornos particulares através do tempo. Essas particularidades culturais, sociais e políticas se refletem nas trajetórias de escolarização de cada um dos jovens e esse é o objeto de estudo desta pesquisa.

Estas questões e o interesse por entender as trajetórias de jovens na educação de nível médio nas duas realidades nacionais têm origem na identificação de dados e informações que expressam aspectos da realidade regional e se situa em discussões e pesquisas no âmbito do grupo do qual faço parte. Trata-se do Grupo de Pesquisa em Sociologia, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET), coordenado pela professora Célia Elizabete Caregnato e integrado às atividades de pesquisa e orientação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O referido grupo tem como objetivo o desenvolvimento de discussões e produções de conhecimento acerca do Ensino Superior e dos agentes nele envolvidos. Um de seus projetos de pesquisa tem como fim o estudo das trajetórias e dos públicos estudantis da Educação Superior ou em transição para essa etapa e considera os elementos de diversidade e de desigualdades históricas que sustentam essas estratificações estudantis. Dessa forma, um aspecto importante para esse estudo é as desigualdades de oportunidades que estão profundamente identificadas com o nível médio de formação escolar, visto que ele é um prerequisite para o ingresso no ensino superior. O GESET também faz parte da Cátedra da UNESCO sobre Universidade e Integração Regional, que conta com uma rede internacional com núcleos em diversos países latino-americanos e que procura estabelecer estudos entre as experiências nacionais. A pesquisa realizada é parte desse esforço de integração dos estudos sobre educação na região, embora não trate diretamente do Ensino Superior, a compreensão das desigualdades que compõem a educação média e secundária nos permite pensar nos desafios que esses estudantes enfrentam até alcançarem, e se alcançarem, o nível superior.

A partir dos questionamentos aqui levantados sobre o desenvolvimento histórico dos sistemas educacionais no Brasil e no Peru, a implementação de políticas públicas em educação e a sua incidência nas trajetórias de escolarização de jovens mulheres em cada um dos países nas últimas duas décadas, essa pesquisa estabelece como questão central de investigação a seguinte pergunta: qual o efeito das políticas públicas em educação no combate às desigualdades educacionais nas trajetórias longitudinais de escolarização de jovens mulheres no ensino médio e secundário no Brasil e no Peru durante as primeiras duas décadas do século XXI?

A partir dos elementos aqui apresentados, a presente pesquisa se divide em dois momentos: o primeiro momento se refere a um estudo comparativo, desde uma perspectiva analítica e explicativa, sobre a construção histórica dos sistemas educacionais e das políticas públicas e programas que visam combater as desigualdades sociais em ambos os países. Nesse primeiro momento, objetiva-se compreender tanto as condições de construção do que hoje se tornou os sistemas nacionais educacionais quanto o sentido e a ação que deram às expectativas e orientações globais para a educação na América Latina. Neste momento do estudo pretende-se compreender a relação entre os sistemas educacionais, a partir de sua construção histórica, com as particularidades da sociedade em questão, suas relações sociais, políticas, culturais e econômicas, e a forma com que estas interpretam e colocam em prática as diretrizes internacionais para a região.

O estudo comparativo, permite dar luz às diferentes respostas e estratégias desenvolvidas pelos governos locais às organizações internacionais que, em muitos casos, pretendem manter a manutenção das relações sociais que desenham o globo a partir de países centrais e periféricos. Assim, é possível compreender, desde um ponto de vista as formas com que a globalização penetra desde cima, reestruturando as culturas e economias locais. Em contrapartida, as culturas e as práticas locais também exercem um efeito sobre as características da condição global, alterando-as através de processos de hibridização e mestiçagem de significados, símbolos e práticas (SLATER apud KRAWCZYK, 2010).

Uma pesquisa comparada não tem por objetivo estabelecer um critério de superioridade ou inferioridade de um sistema sobre outro, muito menos propor a

adoção do sistema de uma realidade em outra. O ponto está em compreender que mesmo sendo parte de um tempo histórico comum, moderno e globalizado, cada sociedade em seu espaço constitui um processo histórico único e diferenciado. Os caminhos de construção do sistema educativo no Brasil e no Peru tomaram rumos diferentes, sendo assim, cabe compreender como eles se diferenciam e o que podemos aprender observando a experiência do outro.

Em um segundo momento, a análise se volta para as trajetórias de escolarização de jovens do Ensino Médio e Secundário em cada um dos países. A partir da teoria do Curso de Vida (ELDER, 1998) se pretende compreender como se dá as trajetórias longitudinais de escolarização de jovens mulheres estudantes dos anos finais do Ensino Básico, durante os anos de 2000 a 2018, relacionando-a com elementos que delimitam desigualdades educacionais, como a condição socioeconômica, a área geográfica de moradia e a questão étnico-racial. Nessa fase da pesquisa se pretende fazer um estudo com abordagem comparada sobre a realidade brasileira e peruana. Apesar da abordagem, o objetivo nessa fase da pesquisa não é estabelecer comparações diretas, visto que as realidades se apresentam de forma muito distinta. A partir disso, o estudo foi desenvolvido de forma independente para cada um dos países, a partir da análise dos dados obtidos e dos conteúdos bibliográficos estudados. Acredita-se que esses elementos ajudam a delinear os percursos educacionais dos estudantes, facilitando ou desafiando a permanência e a conclusão das etapas. Cada uma dessas trajetórias é transpassada por programas e políticas públicas em educação que podem contribuir para a sua longevidade.

Assim, nesta etapa, se pretende observar mudanças ao longo do tempo nas trajetórias que poderiam ter sido influenciadas pelas ações governamentais. A pesquisa não tem a capacidade de estabelecer causalidades pontuais entre os fenômenos demonstrados e as políticas apresentadas. Por isso, o objetivo aqui é trazer alguns argumentos que possam sugerir possíveis associações entre os dados observados.

Entende-se que as desigualdades educacionais são resultado de desigualdades sociais, os diversos elementos que compõem as desigualdades, como a condição socioeconômica, a questão de gênero e étnico-racial e a área

geográfica de moradia, por exemplo, agregam força e complexidade as desigualdades. Ou seja, a pesquisa parte da ideia de que as desigualdades são cumulativas e, sendo assim, se faz necessário e importante o entendimento das desigualdades que incidem sobre as trajetórias dos estudantes da Educação Básica. Evidentemente, que a presente pesquisa não tem pretensões de dar conta de todos os aspectos das desigualdades, o que será apresentado é um ponto de vista sobre um pequeno recorte da realidade, contudo pretende demonstrar o quanto as políticas públicas podem influenciar as trajetórias de escolarização, diminuindo as desigualdades educacionais e possibilitando que mais estudantes concluam o Ensino Básico. Atingir a universalização do Ensino Básico o compromisso do Estado com o ideal de uma educação democrática e justa.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo central analisar o efeito que as políticas públicas em educação ocasionam sobre as desigualdades educacionais de gênero, e sua relação associada aos elementos de desigualdade socioeconômico, área geográfica e questões étnico-raciais, nas trajetórias longitudinais de escolarização de jovens estudantes dos anos finais da educação básica no Brasil e no Peru.

Em relação aos objetivos específicos, foram desenvolvidos os seguintes:

- Analisar comparativamente a história da educação, assim como a história da educação feminina e a constituição do sistema educacional com foco no Ensino Médio e Secundário, no Brasil e no Peru a partir do século XX, procurando identificar suas tendências;
- Identificar e analisar as políticas públicas em educação voltadas à diminuição dessas desigualdades em cada um dos países:
- Identificar as desigualdades de gênero nas trajetórias de escolarização de jovens do Ensino Médio e Secundário no Brasil e Peru;
- Examinar as desigualdades de gênero em diálogo com os demais elementos de desigualdade (socioeconômica, área geográfica e étnico-racial);
- Analisar a possível relação entre a implementação de uma política pública em educação na longevidade das trajetórias de escolarização

Por fim, a partir dos questionamentos que levaram a elaboração desse problema de pesquisa, foram construídas as seguintes hipóteses:

Hipótese interpretativa sobre dados históricos:

- As políticas públicas em educação durante os anos 2000, sendo construções históricas e sociais específicas de cada sociedade, nos casos do Brasil e do Peru colaboraram na longevidade das trajetórias de escolarização entre populações historicamente excluídas ou marginalizadas

Hipóteses interpretativas a partir da análise dos dados:

- No Peru, as políticas educacionais emergências (a partir de 2003) contribuíram para melhoria nos índices de escolarização de nível secundário, mantendo, entretanto, a escolarização das mulheres em índices inferiores à dos homens.
- No Brasil, houve melhoria geral nos índices de escolarização de nível médio nos anos 2000, sendo que as mulheres se mantêm com índices de escolarização superiores aos dos homens e com tendência a um maior distanciamento.

1.2. Trajetórias de escolarização na América Latina: trajetórias e desigualdades educacionais

A construção dos Estados modernos latino-americanos sempre se deu sob forte subordinação ao capitalismo internacional e pela incapacidade de construção de um projeto de sociedade que garanta os direitos básicos a seus cidadãos, como o direito a uma educação de qualidade para todos. A educação é um dos direitos básicos do cidadão que deve ser oferecido e garantido pelo Estado, e é também uma das principais bases de construção da democracia. Em países como os pertencentes à América Latina, onde a democracia ainda está em construção e é um objeto em disputa, as diversas desigualdades sociais em relação à educação constituem parte da realidade. Apesar da matriz comum da constituição de seus Estados, as coincidências dos processos e épocas da independência, os períodos ditatoriais, *“as especificidades dos desenvolvimentos nacionais emergiram e os*

comportamentos sociais e a organização da educação pública manifestaram diferenças significativas” (KRAWCZYK, 2010, p.11).

Para além das diferenças, os países latino-americanos, dentro do processo de transição de um regime ditatorial para o sistema democrático, se reorganizaram a partir de uma direção política e econômica que fortaleceu as relações de dependência com os centros hegemônicos. No que tange a educação, na década de 1990, se viu a intenção de definir uma “agenda” para a região por parte das organizações internacionais, ação que se mostrou muito mais complexa devido as diversidades e especificidades das realidades e dos sistemas educacionais em cada país. Durante esse período também, observou-se a centralização das decisões político educacionais nas mãos do governo, sendo as negociações restritas a alguns setores nacionais e internacionais, gerando transformações feitas “pelo alto”, que marcavam o processo de modernização nos países latino-americanos.

Tal conjuntura apresenta-nos, no limiar do século XXI, um cenário educacional que, sob o fetiche da modernidade e da democratização, respondeu à necessidade de adequação da gestão da educação pública às mudanças na regulação social instauradas pelo novo estágio do capitalismo. Observa-se uma proposta comum de uniformização da gestão pública e privada sob essa lógica hegemônica de que resultou a diminuição do investimento financeiro e humano, o aumento de mecanismos de controle e principalmente uma nova organicidade nos sistemas educacionais da região. O impacto das características desse novo estágio de acumulação capitalista, menos humanista, mais excludente e que acentua as desigualdades, induziu a uma ênfase nas políticas compensatórias, que passaram a ocupar um lugar importante nas estratégias de contenção de conflitos sociais (KRAWCZYK, 2010, p.14).

A desigualdade educacional é um fenômeno na América Latina, e uma expressão do atraso da região e se apresenta de forma variável entre os países. As consequências dessas desigualdades comprometem o ideal de República, de democracia, de justiça e de equidade. De maneira geral, o foco de análise das desigualdades educacionais por parte do Estado está focado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como os principais responsáveis, acusando, em geral, os professores e o próprio educando pela permanência desse fenômeno (ARROYO, 2010). Disso, surge a importância de se realizar análises que tenham o foco nas múltiplas desigualdades para além dos determinantes intraescolares e intrassistemas, em direção aos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo e periferia.

A relação entre educação e sociedade se torna mais complexa na medida em que as populações que historicamente estavam excluídas do processo educativo chegam às escolas e às universidades, principalmente, nas etapas mais elevadas. A chegada desses novos estudantes expõe as desigualdades e a necessidade de políticas que tratem das diferentes formas de viver a educação. Segundo Arroyo:

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência (ARROYO, 2010, p.1384).

A ação dos movimentos e coletivos tem um papel crucial na formulação dessas políticas, pois pressionam o Estado para mudanças, além de expor as formas com que as políticas são pensadas, formuladas e implementadas. Quando se coloca o Estado como ator político único, as políticas trazem a marca de políticas compensatórias, reformistas e distributivas. Colocar os atores da sociedade civil também como atores políticos é aprofundar o debate na direção da construção de políticas reparativas. Embora os atores da sociedade civil como os movimentos sociais não componham o objeto de estudo desta pesquisa, eles surgem como uma interface entre as desigualdades sociais e os Estados, na medida em que as demandas pressionam a formulação de políticas públicas.

O tempo e o lugar histórico são duas categorias de extrema importância para a análise comparativa de uma região. Apesar de grande parte das forças que atuam na região serem de origens semelhantes, a forma com que ela é recebida, incorporada e, também, enfrentada, se diferencia em cada sociedade e na história de cada lugar. As estruturas sociais que dão sustentação as relações sociais estabelecidas em determinada sociedade são o resultado de todos esses elementos relacionados, e dão forma e legitimidade a diferentes formas de desigualdades.

Na perspectiva de análise de relações sociais com recorte histórico relativamente longo, Glen Elder (1998) desenvolveu o conceito de curso de vida, o qual permite compreender as trajetórias individuais ou coletivas a partir das categorias de tempo histórico, social e biográfico e de espaço geográfico e político-

social. Nesta perspectiva, a posição ocupada pelos indivíduos e grupos sociais em uma e outra categoria social tem influência nos seus cursos da vida. Essa abordagem, que será desenvolvida nesta proposta de pesquisa, auxiliará compreender o quanto as trajetórias podem sofrer influências de forças e acontecimentos que ocorrem a nível global, nacional e local, estando direta ou indiretamente conectados ao indivíduo.

1.3. A construção dos sistemas de educação nacionais e as reformas educacionais

Nas últimas décadas no século XX, quase todos os países da América Latina passaram por reformas educacionais, sendo que a maioria desses processos contou com a influência de organismos internacionais. As reformas educativas estão inseridas dentro de um projeto de modernização da educação na região que pretende reformular e redesenhar os sistemas educativos nacionais a partir de um dinamismo que permita se apropriar das mudanças da sociedade de forma a promover estratégias para o desenvolvimento econômico nacional e o bem-estar de toda a população. De maneira geral, desde os anos de 1990 até os dias de hoje, as orientações internacionais recomendam a reelaboração da relação entre o Estado e a sociedade através da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública (KRAWZYCK; 2010).

Luego de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, las políticas educativas han promovido la educación como un derecho humano fundamental, proponiendo como objetivo incrementar el número de personas escolarizadas en todos los niveles de la educación en cada país, para garantizar una mejora en la calidad de vida, disminuir la desigualdad social e impulsar el crecimiento económico (ORDÓÑEZ; RODRIGUEZ, 2018, p.104).

Os organismos internacionais começaram a surgir após a segunda guerra mundial e tinham como objetivo superar as consequências sociais, políticas e econômicas decorrentes do conflito, estabilizando novamente a paz. Entre os principais objetivos dos diferentes organismos podemos destacar a cooperação monetária, o cumprimento dos Direitos Humanos e o comércio internacional. Na

América Latina estes organismos agem na defesa dos interesses regionais e o fomento e colaboração entre as nações através da educação, ciência e cultura (ORDÓÑEZ; RODRIGUEZ, 2018). Suas formas de ações e objetivos são muito semelhantes nos países em desenvolvimento. De maneira geral a ajuda internacional, nesse período, em sociedades colonizadas tem funcionado como um instrumento eficiente de preparo e fornecimento de mão de obra e de recursos humanos, em diálogo com a condição de uma sociedade dependente e, mesmo após a sua emergência como uma nação. Em relação à atuação no setor da educação, elas favorecem o estabelecimento de um cenário onde a sociedade, por um lado, oferecer uma educação básica minimamente reconhecida em um país democrático e, por outro, oferece uma educação para a construção de uma mão de obra pouco qualificada e incapaz de um desenvolvimento científico e tecnológico próprio, condizente com a posição de um país colonial na dinâmica de poder mundial.

Existe dois tipos de reformas educacionais acontecendo na América Latina (ORDÓÑEZ; RODRIGUEZ, 2018): a primeira engloba um conjunto de políticas básicas com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino e, a segunda compõe um conjunto de políticas periféricas mais relacionadas com a expansão e o crescimento da oferta de matrícula. Para um real desenvolvimento dos sistemas educativos latinoamericanos é necessário que os dois tipos de políticas se complementem ao mesmo tempo em que respondam, coerentemente, a necessidade de cada nação. O desenvolvimento de políticas que atuem sobre o crescimento da oferta de matrícula não altera a qualidade da educação, da mesma forma que a implementação de políticas que padronizem a qualidade não alteram as matrículas, em um ou outro caso, as desigualdades educacionais permanecem uma realidade. Os pesquisadores consideram que, muito provavelmente, as reformas realizadas na América Latina a partir da década de 1990, não são próprias de sua identidade, na medida em que refletem um ideal mundial de educação, inviabilizando a total realização dessas. Uma reforma coerente deve levar em conta o contexto nacional em que ela será aplicada, somente dessa forma ela se aproximará dos resultados desejados.

Os países da região latino-americana foram construindo e desenvolvendo, ao longo dos últimos 30 anos, diferentes tradições políticas e associativas, diferentes respostas as mais distintas demandas educacionais, fruto das diversas realidades nacionais, que impactaram e influenciaram de formas distintas a construção e implementação das reformas e políticas educacionais.

La globalización solo existe localmente, es decir, teniendo en cuenta el diferencial de acción entre grupos y países. El análisis debe así tener constantemente en cuenta la dinámica entre las posiciones sociales y en el seno de una sociedad y el lugar de esta sociedad en la economía mundial (MARTUCCELLI, 2007, p.115).

Dessa forma é importante a compreensão de que o desenvolvimento de cada nação é a resultado tanto das especificidades históricas, sociais e culturais, como também da relação que essa estabelece com a região e com o resto do mundo globalizado. A globalização é um fenômeno que atravessa todas as esferas e trajetórias de vida na sociedade moderna. As diferentes formas de dominação dentro do sistema de relações mundiais são elementos que surgem com a globalização na medida em que se impõem um modelo único e instrumentalizado pelos grupos dominantes. Contudo, a forma de apropriação desse modelo imposto sobre as diversas sociedades se dá de maneira singular e no seu tempo e espaço. Isso nos força a questionar as relações estabelecidas entre o centro e a periferia, e compreender as diversas formas em que o global se articula no local. A condição da periferia do sistema internacional permeia os eventos históricos, políticos e educacionais dos dois países aqui analisados.

2 A Construção Metodológica: estudos comparados em educação e o Curso de vida

O capítulo anterior apresenta os conceitos, fundamentação e questionamentos que levaram a elaboração dessa pesquisa. Também mostra uma

contextualização sobre as reformas dos sistemas e políticas públicas em educação na região. Dando seguimento, o atual capítulo corresponde a discussão das ferramentas e as concepções metodológicas utilizadas para dar conta de compreender como as políticas públicas em educação e os efeitos que essas incidem nas trajetórias de escolarização de jovens estudantes do ensino médio e secundário no Brasil e no Peru.

Como estratégia metodológica, essa pesquisa foi realizada em duas partes, sendo que cada parte utiliza uma metodologia própria. A primeira parte da pesquisa corresponde a um estudo comparativo a partir de uma perspectiva sócio-histórica. E, para a segunda parte é utilizado a teoria do Curso de Vida para a análise das trajetórias longitudinais de escolarização.

Os estudos comparados permitem a realização de uma pesquisa que contemple toda a diversidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade e, ao mesmo tempo, contempla os elementos, características e desafios comuns. A partir de uma perspectiva sócio-histórica é possível compreender os caminhos e as particularidades que levaram a construção das sociedades tais quais se apresentam hoje, e que para além das singularidades de cada caso, compartilham um passado colonial e uma posição específica dentro do sistema mundial e globalizado.

O fenômeno da globalização levou traços da modernidade para todos os cantos do mundo. A singularidade dos processos históricos e sociais demonstra que cada história se desenvolve de forma única. Sendo assim, a compreensão das singularidades e especificidades de uma sociedade só pode ser estabelecida por meio da comparação (NÓVOA, 2009).

A teoria do Curso de Vida permite realizar uma pesquisa sobre trajetórias a partir de uma abordagem quantitativa, o que permite a construção das trajetórias focadas em grupos sociais e não em indivíduos particulares. Parte-se da análise da esfera política educacional, como as reformas, os programas e as políticas públicas implementadas na área, nos últimos anos, e procura-se compreender como essas transformações afetam as trajetórias educacionais de grupos sociais. Ao mesmo tempo em que os diversos grupos sociais pressionam o Estado para a formulação de políticas direcionadas às suas especificidades

2.1 *Estudos comparados em educação: uma perspectiva histórica da formação do campo*

A comparação com o outro sempre esteve presente no pensamento humano e na produção do conhecimento científico. Ela é um instrumento básico do raciocínio humano para conhecer por analogia e é também um método de pesquisa em ciências sociais e nas humanidades.

O processo de reconhecimento do outro e de sua importância política é um estímulo à realização de pesquisas comparadas entre regiões, populações, como também, entre países. O reconhecimento do outro é uma necessidade humana, como diz Edgar Morin (2014), o reconhecimento do outro nos permite compreender nós mesmos, como indivíduo, como nação, em toda a nossa singularidade, mas também permite reconhecer nossas insuficiências, erros e desafios. Desde o século XVIII a comparação faz parte dos recursos metodológicos de várias ciências modernas, como a antropologia, a ciência política e a educação.

A educação comparada tem suas origens a partir da ideia de modernidade e o desenvolvimento e estruturação das disciplinas científicas do século XIX. Teve como as bases de sua elaboração, duas grandes narrativas modernas: a fé no progresso científico (determinismo científico - positivista) e a fé no sistema político do Estado-nação (determinismo histórico - naciocentrismo) (MALET, 2004). Assim como outras ciências humanas e sociais da época a educação, e a educação comparada, buscava definir leis universais, assim como as ciências da natureza, em relação à doutrinas pedagógicas e ao funcionamento dos sistemas educativos nacionais. Essa abordagem compreendia que seus objetos de estudos como unidades de análise estáveis e independentes.

A concepção de educação comparada toma como unidade de análise o sistema educativo nacional se propondo a desvendar seus grandes princípios de organização. Essa tendência estava menos preocupada em constituir um método comparativo do que descrever e, principalmente, caracterizar os sistemas educativos estrangeiros, com o fim de compreender as causas históricas de seu desenvolvimento e de sua organização. Durante o século XIX, essa abordagem buscava perceber o conhecimento de outros contextos nacionais como um meio de

organizar melhor seu próprio sistema educacional, o qual estava na época em fase de edificação, na esperança de importar inovações para seus próprios países (MALET, 2004). Contudo, no início do século XX, alguns teóricos comparatistas começaram a criticar a abordagem advertindo da ineficiência em importar sem preocupações as experiências observadas em outros contextos culturais. Com o passar dos anos, essa abordagem caracterizada por concepções descritivas e estáticas da realidade e do conhecimento perderam espaço para análises onde a historicidade aparece com fator de movimentos e transformações nos modelos educacionais.

A ciência da educação comparada ganha força, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando surgem as políticas de “cooperação internacional” entre os países centrais e as primeiras instituições mundiais com interesse na educação, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Na segunda metade do século XX, durante o processo de reconstrução do capitalismo democrático a partir da teoria desenvolvimentista, a educação comparada se desenvolveu rapidamente, estabelecendo comparações entre as características e o desenvolvimento dos sistemas educacionais de diferentes países, tendo as organizações internacionais como os espaços essenciais para a formulação de políticas educativas (KRAWCZYK, 2013; NÓVOA, 2009). Esses estudos tinham como objetivo *“fornecer subsídios para a formulação e a implementação de políticas de desenvolvimento educacional nos países periféricos, [buscando] medir a defasagem – o subdesenvolvimento – de alguns sistemas educativos com relação a outros”* (KRAWCZYK, 2013, p.201). A comparação se baseava em variáveis não contextualizadas para explicar as causas do subdesenvolvimento nos países mais pobres e visto como consequência da estagnação e deficiência dos sistemas educacionais nesses países. No entanto, essa visão de desenvolvimento estabelece uma hierarquia entre nações e, assim, justificava a influência e a intervenção de um sobre o outro. A finalidade desse plano era gerar orientações e propostas como forma de “corrigir os atrasos” educacionais desses países, dando origem às teorias do capital humano. O surgimento das teses do capital humano tinha como objetivo a identificação das racionalidades organizadoras dos sistemas educacionais e a

construção de estratégias de intervenções válidas em diferentes contextos nacionais e regionais.

A partir dos anos 1960 os estudos em educação comparada começam a ser questionados. Os programas desenvolvidos pelas agências internacionais, assim como os discursos por elas sustentados, se tornavam de pouca força diante das realidades de uma crise internacional que colocava uma distância cada vez maior entre o Primeiro e o Terceiro mundo (NÓVOA, 2009). Os estudos mantinham uma descrição quantitativa dos fenômenos, baseada em estudos estatísticos, pouco contextualizados com as relações culturais e de poder existentes na realidade educacional (CIAVATTA, 2000). Essa visão positivista e imperialista imposta às regiões em desenvolvimento, como a América Latina, fez com que a pesquisa em educação crítica desenvolvida na região se afastasse do enfoque comparativo, tornando-o quase inexistente. Entre as principais críticas a essa perspectiva estão: a destituição dos contextos sociais, políticos e econômicos dos países; a compreensão do fenômeno a partir de uma relação linear de causa e efeito; o etnocentrismo e a redução dos fenômenos das comparações a uma dimensão quantitativa; a ideologia do progresso e conceito de ciência; a referência comparativa baseada na ideia do Estado-nação; e, a definição de uma metodologia única de comparação.

Essa abordagem se inscreve numa guinada crítica que excede o campo da educação comparada e também afetou a antropologia e a sociologia. No cerne dessas abordagens críticas e para além da estigmatização ideológica, encontramos a questão do tratamento do Outro e da cultura pelos comparatistas, desde as origens do campo. Portanto, são preocupações tão científicas quanto éticas que trabalham o conjunto dessa corrente. D. H. Hoffman enfatiza o que constitui, segundo ela, o paradoxo recorrente da educação comparada: “Colocar o observador externo (*outsider*) numa posição curiosa, a de avaliar o que nem sequer se dá os meios de compreender” (1999, p. 471) (MALET, 2004, p.1312).

A partir dos anos 1990 é possível perceber que a pesquisa comparativa em educação começa a ganhar importância outra vez. Com a globalização e os novos espaços identitários as problemáticas educativas muitas vezes surgem como fenômenos transnacionais, obrigando o pesquisador a um reenquadramento de suas unidades de análise tradicional. Outra preocupação que começa a aparecer fortemente é a necessidade de integrar elementos sócio-históricos na inteligibilidade dos processos educativos. “o desafio é menos dar conta de fatos educativos do que tornar historicamente inteligíveis processos que se desenvolvem em comunidades

humanas que constroem, discursivamente, sentido e identidades” (MALET, 2004, p. 1315). Essa perspectiva é a que mais se afasta das origens do campo comparatista, tanto no âmbito científico e societal, como nas unidades de análise e nos postulados epistemológicos. Ao mesmo tempo, ele apresenta um diálogo direto com a visão crítica dos estudos comparados, na medida em que adota uma postura, também, crítica e de evidentes preocupações emancipatórias.

Até os dias de hoje, a pesquisa em educação utiliza de forma recorrente a comparação internacional sob o ponto de vista avaliativo. O fenômeno da globalização, também, atinge a educação e os problemas educacionais, por isso, o método comparativo passa a ser utilizado como um instrumento de auxílio na elaboração e na circulação de conhecimento, ações e políticas públicas em educação. No entanto, a medida de comparação internacional corre o risco de impor em um país, os modelos, sistemas e políticas que obtiveram sucesso em outro, mensurando distâncias em uma escala de competências de países diferentes. Surge, assim, uma nova forma de regulação política e administrativa.

Numa época em que muitos se perguntam quais são os melhores caminhos a seguir para melhorar a eficácia das políticas e a qualidade da escola, os 'modelos' ou 'receitas' se tornam bastante atraentes. E as avaliações acabam possuindo uma função estimuladora e/ou justificadora da introdução de reformas educacionais e escolares.

A lógica da avaliação técnica e a lógica da pesquisa dependem de interesses de conhecimento diferentes: a primeira por preocupações pragmáticas de avaliação ou de monitoramento, a segunda por uma preocupação de questionamento e problematização dos fenômenos educativos considerados em sua evolução histórica (KRAWCZYK, 2013, p.202).

Nóvoa (2009) propõe pensar os novos desafios para a educação comparada a partir da trilogia: novos problemas, novos modelos e novas abordagens. A identificação de novos problemas surge a partir da construção de objetos de estudo que relacionem o local e global, principalmente, no que diz respeito ao trabalho realizado nas instituições de ensino (currículo, administração, professores, avaliação etc.). Aparece, também, a necessidade de novos modelos de análise, que não tomem como referência única os dados estruturais, mas sendo capaz abarcar dados qualitativos a partir do sentido atribuído às práticas discursivas dos diferentes atores. E, por fim, a invenção de novas abordagens, baseadas no alargamento do repertório metodológico do trabalho comparativo, tanto de análises macroeconômicas e políticas quanto de trabalhos etnográficos, que se distanciam

da intenção de encontrar o “melhor” método. Dessa forma, a comparação deve ser entendida como um problema eminentemente teórico e não como uma questão puramente técnica.

2.1.1. Estudos comparados em educação: sistematização teórico-metodológica

A educação comparada compreendida como uma ciência necessita, assim como as outras, de uma sistematização coerente. Dessa forma Caballero et al (2016) propõe a delimitação da ciência comparatista em três elementos constitutivos: objeto, método e finalidade. O objeto de estudo da educação comparada deve conter um critério de comparação que permita que todas as unidades de análise possam ser estudadas à luz de uma variável comum e cujo significado seja constante para todas as unidades de comparação (Ibdem, 2004). Ou seja, deve-se comparar unidades que sejam de fatos comparáveis, além do fato da necessidade de se manter um critério rigoroso, claro, profundo e teoricamente fundamentado. Os autores também definem algumas condições, as quais são denominadas “propriedades de comparação”, sendo elas:

- **Caráter fenomenológico:** toda comparação se faz sobre fenômenos, fatos ou aspectos observados ou observáveis, nem sempre quantificáveis;
- **Pluralidade:** a comparação envolve sempre uma pluralidade do objeto (no mínimo dois fatos ou fenômenos). Quanto maior o número de elementos de comparação, mais riqueza e força tem a comparação, mas também mais complexa e difícil ela se torna;
- **Homogeneidade:** o âmbito do estudo deve ter a mesma natureza, ou seja, deve possuir semelhança nos traços constitutivos e nos princípios essenciais;
- **Heterogeneidade:** para a comparação ser realizada, os fenômenos estudados devem ter expressões diversas de uma mesma natureza;
- **Globalidade:** o objeto de estudo deve sempre levar em consideração as influências e tendências tanto globais quanto locais;

O desenvolvimento metodológico de pesquisas comparadas em educação, assim como qualquer outra ciência deve manter seus parâmetros conceituais, suas

ferramentas de coleta e de análise de dados de forma clara e rigorosa. Além das teorias e do tipo de abordagem da qual se utiliza para compreender seu objeto, e das quais pode variar de estudo para estudo em função das afinidades e escolhas teóricas do pesquisador. Os estudos comparados contam com uma estrutura e fases de investigação próprias do método, as quais serão tratadas mais adiante.

E por fim, a finalidade, também, como qualquer outro estudo científico é descrever, compreender, explicar e transformar a realidade. Podemos situar dois tipos de finalidade nas pesquisas comparadas, uma de caráter mais pessoal, a qual está mais diretamente ligada aos sujeitos ou agentes ativos nos sistemas educacionais estudados, como professores, pedagogos ou estudantes, e outro com finalidades nacionais ou internacionais com influência em um plano mais amplo e comunitário (CABALLERO, et al, 2016). No entanto, uma finalidade geral para todos os estudos comparados em educação, como destacam os autores, é a procura por melhorar os sistemas educacionais, e com isso, melhorar a sociedade. As pesquisas comparadas em educação têm a capacidade de incidir sobre a organização dos sistemas, propôr reformas, linhas de ação e políticas públicas em educação baseados nos estudos em experiências distintas.

Passamos agora para uma breve descrição das fases do método comparativo de investigação. O método proposto por Caballero et al. (2016) é constituído de oito fases divididas em dois níveis. O primeiro nível corresponde ao desenho de investigação, isto é: a seleção e definição do problema, a formulação de hipóteses e eleição da unidade de análise. O segundo nível está relacionado ao desenvolvimento da investigação em si, e fazem parte deste nível, cinco fases, sendo elas: descritiva, interpretativa, justaposição, comparativa ou explicativa e, por fim, prospectiva.

A eleição e definição do problema de pesquisa, assim como a formulação de hipóteses, são elementos essenciais para qualquer início de pesquisa. Quando elaborados tendo em vista um estudo comparatista deve-se manter o cuidado na elaboração de problemas consistentes e adequados ao marco teórico da investigação, como também, formular hipóteses que possam ser utilizadas como pressupostos de partida, sempre em relação com modelos e tendências globais,

acentuando as divergências ou as convergências e os formulando em termos de proposição relacional.

A unidade de análise nas pesquisas comparadas deve ter uma atenção especial, pois é a partir dela que serão delimitadas as realidades educativas pesquisadas, e ela deve ser correspondente nos dois contextos selecionados. Uma primeira definição deve ser a questão espaço-temporal: onde comparo (nível nacional, internacional, regional) e quando comparo (pode ser uma temporalidade dinâmica ou estática)? E por fim, a definição do objeto: o que comparo (o objeto de estudo em si)? Os autores também propõem três níveis de concretização das categorias da estrutura da pesquisa comparada: a) dimensão, que agrupa fenômenos de natureza parecida; b) parâmetros, que agrupa indicadores de natureza parecida; e, c) indicador, que corresponde à unidade comparativa de menor medida.

Finalmente, o segundo nível, que trata das fases do desenvolvimento da investigação, corresponde aos passos necessários para a elaboração de uma pesquisa propriamente comparativa.

- **Fase descritiva:** objetivo da fase descritiva consiste em obter um conhecimento amplo e o mais completo possível sobre o fenômeno ou elemento que se pretende estudar. É a ideia do pesquisador se aproximar e se situar na realidade a qual se pretende compreender, obter informação, caracterizá-las, ordená-las. De forma prática, se trata de apresentar dados objetivos, quantitativos ou descritivos acerca das unidades de análises elegidas e de seus sistemas educacionais.
- **Fase interpretativa:** esta fase tem como fim analisar os dados e informações obtidos na etapa anterior. Durante esse processo, é fundamental levar em consideração os elementos de distinção social e educacional que compõe cada realidade (cultura, história, política, dados demográficos da população como o gênero e a raça). Todos esses elementos mantêm uma forte relação e influência na educação.
- **Fase de justaposição:** corresponde a fase propriamente comparativa com base nos dados anteriormente coletados. Os dados (já descritos e analisados) devem ser apresentados dois a dois, em paralelo, de forma que seja possível colocar em relação aquilo que queremos comparar a fim de

perceber suas semelhanças e diferenças de forma objetiva, e refletindo como se comporta o parâmetro nos distintos sistemas educativos. Nessa fase se apresentam os dados em formas de gráficos e tabelas.

- **Fase comparativa ou explicativa:** nesta etapa é realizada a leitura e comentário dos gráficos e tabelas da etapa anterior de forma valorativa e crítica. Caracteriza-se por ser uma etapa mais de síntese que propriamente de análise. É nesta fase que o investigador deve fazer uso de toda sua capacidade para desvendar aquilo que os dados não aparentam e onde os elementos de comparação devem dialogar com os critérios de comparação estabelecidos pelo mesmo.
- **Fase prospectiva:** fase final da pesquisa onde são apresentadas as conclusões sobre os resultados obtidos durante a realização do estudo. Aqui também se estabelece a relação com as finalidades da educação comparada, a realização de reformas, melhorias na planificação de ações educativas e de organização escolar, mudanças nas estratégias políticas, entre outras. Também tem o objetivo de extrair conclusões com a capacidade de realizar uma provisão das tendências elucidadas no estudo.

2.1.2 *A aplicação dos estudos comparados na pesquisa*

Como já dito acima, o presente estudo foi dividido em duas etapas teóricas e metodológicas que se complementam. A etapa referente à pesquisa comparada em educação corresponde à análise do contexto histórico da constituição dos sistemas educacionais e da elaboração de políticas públicas em educação, e com foco na educação média e secundária e a partir da década de 1980, quando ocorre a redemocratização das sociedades. A perspectiva de análise comparativa adotada nessa pesquisa parte de uma abordagem crítica e sócio-histórica, de acordo com o mapa da educação comparada desenvolvido por Nóvoa (2009). A pesquisa se aproxima da perspectiva crítica na medida em que preocupa em compreender a ação das políticas conduzidas nos países em desenvolvimento. Os resultados obtidos têm menos a pretensão de servir de guia para as orientações de decisões políticas e mais como instrumento de tomada de consciência. E, dialoga com a

perspectiva sócio-histórica, que dá ênfase à análise do sentido histórico dos fatos, como forma de buscar as singularidades. Os desafios dessas análises estão na capacidade de articular a ação de um fenômeno com relação a uma configuração específica. No sentido final, o que se compara são a historicidade e os processos do qual ela é o produto e do qual ela é apenas uma possibilidade.

A compreensão de uma realidade deve levar em consideração tanto a sua construção histórica, a partir das grandes transformações sociais globais, quanto à especificidade que compõe cada região, fazendo com que os grandes fenômenos mundiais se refratam em cada localidade de maneira única e singular. Danilo Martuccelli (2007) defende que a globalização é um fenômeno que não pode ser mais ignorado quando se trata da pesquisa social. Apesar da sociologia de Martuccelli, se focar na análise do indivíduo, a perspectiva que esse autor traz sobre a relação entre o global e o local, me parece bastante pertinente, quando se estuda análise comparativa entre países.

Sobre todo, y es lo esencial, es imprescindible tener presente que la dinámica entre lo global y lo local no opera directamente, sino que es filtrada, refractada y desviada por una serie de consistencias sociales.

El gran problema es entonces mostrar la imbricación *in situ* de los procesos globales y su articulación local. La globalización solo existe localmente, es decir, teniendo en cuenta el diferencial de acción entre grupos y países. El análisis debe así tener constantemente en cuenta la dinámica entre las posiciones sociales en el seno de una sociedad y el lugar de esta sociedad en la economía mundial (MARTUCCELLI, 2007, p.115).

Dessa forma, processo da globalização é um fenômeno do qual uma pesquisa comparada em educação não se pode ausentar, devido a ideia de que mudanças no âmbito do Estado, são frutos da modificação da economia global e da sociedade, assim como a relação que ambas manifestam com os Estados nacionais. Partindo dessa perspectiva, a atual pesquisa tem como objetivo estabelecer uma análise do desenvolvimento e transformações da educação básica, principalmente, dos anos finais desta etapa e a forma com que esse fenômeno se dá em países da América Latina, mais especificamente, no Brasil e no Peru. Entendemos que esse desenvolvimento está diretamente relacionado com as mudanças em nível global e que embora cada Estado trilhe um caminho próprio e único, este é o resultado de diversas interferências, tendências e oportunidades que surgem interna e externamente as fronteiras nacionais. Caballero et al. comenta sobre a globalização e a renovação das pesquisas comparadas:

El método comparado, perteneciente al ámbito de las ciencias sociales, no es ajeno a esta globalización, por ello, y como parte de su desarrollo, es necesario que pueda actualizarse y adaptarse a esta globalización, como ya lo está haciendo. La actualización del método necesariamente implica una lectura de lo global (Cowen, 2009), y abordar unidades de análisis más amplias a los Estados-nación; ya que la globalización ofrece a la Educación Comparada la posibilidad de renovarse (Cowen, 2000) (2016, p.53).

O processo de globalização aparece na pesquisa a partir das agências internacionais, que agem na região e impõem uma uniformidade as políticas de educação e desenham as reformas nos países em desenvolvimento. A globalização traz consigo a crise do Estado-nação e abre espaço para a homogeneização mundial. O processo de internacionalização dos fenômenos também permite a materialização e fortalecimento dos organismos internacionais com seus programas de rendimento e qualificação do ensino através de testes padronizados. Porém, ao considerar os aspectos e condições particulares dos países, se percebe que essas ações se processam com historicidades distintas em cada sociedade, e que estas intervêm na concretização das políticas e reformas, criando lógicas, novos papéis, e diferentes resultados.

Nesta etapa da pesquisa serão realizadas as etapas que consiste em uma análise comparativa descritas anteriormente. Em um primeiro momento, que corresponde a fase descritiva, serão recolhidas informações sobre a história da educação, a organização e a constituição de cada um dos sistemas nacionais no desenrolar do século XX, assim como as leis, políticas e programas que ajudaram a desenhar a realidade educacional que se apresenta hoje. Nessa etapa, também, serão apresentados dados retirados de censos estatísticos sobre a escolarização, como a taxa e porcentagens de ingressos, permanência e conclusão nos diferentes níveis educacionais.

Na fase interpretativa, os dados e informações sobre a constituição histórica da educação e o contexto no qual ela se apresenta hoje, que foram recolhidos e apresentados na fase anterior serão analisados e interpretados a luz de suas especificidades sociais e culturais. Durante essa etapa deve-se procurar compreender a realidade educacional como um reflexo de todo o processo histórico singular o qual passa cada uma das sociedades.

A próxima fase, correspondente as fases da justaposição e a comparativa, que serão apresentadas de forma concomitante, apresenta os dados já analisados e

organizados de forma paralela para melhor se compreender o que se quer de fato comparar. Aqui os dados quantitativos já trazidos nas fases anteriores serão representados por desenhos e será realizada a sua leitura de forma crítica, enfocando o seu desenvolvimento histórico, suas convergências, divergências e as tendências nacionais ou regionais, se for possível perceber. Pretende-se compreender o desenvolvimento histórico da educação e do sistema educacional e a sua relação com as transformações sociais e históricas de cada um dos países, assim como, a sua relação com as transformações e mudanças a nível regional e mundial. Por fim, a última parte dessa etapa, a fase prospectiva, onde será desenvolvido as conclusões obtidas durante esse processo.

2.2. *Curso de Vida*

O presente trabalho se aproxima da estratégia teórico-metodológica denominada de Curso de Vida. A teoria do curso de vida ganha força a partir dos anos 60 pelo sociólogo norte-americano Glen Elder (1998) e passou a ser amplamente utilizada no campo das pesquisas demográficas. A abordagem compreende que a sequência de eventos e papéis sociais experienciados pelos indivíduos são moldados pelas fases temporais da vida e inscritos na estrutura social e nas mudanças históricas (ELDER, 1998). Dessa forma, a premissa central dos estudos sobre o curso de vida é a noção de que as mudanças na vida pessoal e os grandes eventos e transformações históricas alteram o desenvolvimento das trajetórias. Na vida de cada indivíduo, existem diferentes trajetórias sociais, de educação, trabalho, família, e cada uma delas é partilhada com outros indivíduos e grupos da sociedade.

Life transitions (e.g., entry into first grade, birth of a child) are always part of social trajectories that give them distinctive meaning and form. The multiple trajectories of individuals and their developmental implications are basic elements of the "life course," as conceptualized in research and theory (ELDER, 1998, p.1-2).

Em seu estudo "*Childrens of the Great Depression*" (1974), Elder pesquisou o impacto de grandes acontecimentos históricos, como a crise econômica de 1929 nos Estados Unidos e a Segunda Guerra Mundial, nas trajetórias de crianças e adolescentes. O trabalho enfatiza a influência contextual que esses eventos tiveram no desenvolvimento posterior da experiência de vida dessas pessoas, levando em

consideração a idade e o lugar em que se encontravam. A perspectiva trazida pelo autor propõe que as diferentes mudanças na experiência de vida de uma pessoa estão sempre inseridas dentro de trajetórias sociais mais amplas e que essas são moldadas com formas e significados diversos, variando de acordo com as particularidades de diferentes momentos históricos. São enfatizados cinco princípios teóricos básicos que orientam as pesquisas baseadas no curso de vida, que serão expostos a seguir (ELDER, 1998).

- **Princípio do desenvolvimento ao longo do tempo:**

A biografia de um indivíduo, além de seu desenvolvimento pessoal e único, também é um reflexo de marcadores sociais que transcendem a própria individualidade. A análise a partir de uma perspectiva de longo prazo permite a compreensão desses determinados e significativos feitos sociais, estabelecendo uma relação entre as mudanças sociais e desenvolvimento individual. “[E] *análisis secuencial de estas experiencias se constituye en una estrategia plausible para la comprensión de hechos y procesos socioculturales significativos*” (SEPÚLVEDA, 2013, p.19).

- **Princípio do tempo e lugar histórico:**

Toda e qualquer experiência dos indivíduos está marcada em um tempo histórico e um lugar concreto. Dessa forma, a análise do curso de vida deve sempre considerar o contexto histórico, social e geográfico em que as vidas das pessoas se desenvolvem. É de suma importância a compreensão das características da época e as consequências de determinados acontecimentos e eventos históricos nas experiências de vida social. Ou seja, o curso de vida de um indivíduo é inserido e moldado pelos tempos e lugares históricos os quais ele vivencia suas experiências durante sua vida.

- **Princípio do *timing* (*timing in lives*)**

“*Los procesos de transición también variarán en función de las experiencias concretas que vivan los sujetos y la ocurrencia (timing) en que estas se manifiestan*” (SEPÚLVEDA, 2013, p.20). Um fenômeno, um evento ou uma transição, não são vivenciados da mesma maneira por todos os membros de uma sociedade e, inclusive, podem não acontecer na mesma época para todos. Situações como uma gravidez precoce e o abandono escolar constituem acontecimentos que ocorrem

fora de um tempo considerado padrão e podem representar quebras ou desvios nas trajetórias dos indivíduos que os vivem.

- **Princípio de vidas conectadas** (*linked lives*)

Esse princípio parte da noção de que vivemos em sociedade, ou seja, o indivíduo não é um ser isolado. As vidas são vividas de forma interdependente e se desenvolvem sempre através da vinculação com o outro, assim, as influências sociais e históricas são expressas por meio dessas redes de relações compartilhadas. Da mesma forma, as ações que ocorrem com um indivíduo têm repercussão na vida dos outros membros do grupo. Por exemplo, uma gravidez durante a adolescência afetará não apenas a vida da jovem mãe ou pai, como, também irá afetar os avós e outros que compartilham o mesmo espaço, modificando a dinâmica e as trajetórias dos membros da casa. *“De este modo, el principio de la interdependencia en la perspectiva del curso de vida, advierte sobre los cambios en las propias relaciones y las redes sociales a lo largo del tiempo, y las necesidad de su reconocimiento en función de los grupos particulares que son objeto de análisis”* (SEPÚLVEDA, 2013, p.21).

- **Princípio da agência humana**²:

Os indivíduos constroem seus próprios cursos de vida através das tomadas de ações e escolhas que realizam, sempre dentro das oportunidades e restrições das circunstâncias históricas e sociais impostas pelo contexto do qual faz parte. A agência, aqui, é entendida como a capacidade de intervenção no marco de determinadas condições e vias institucionais que são socialmente construídas. Nessa perspectiva o indivíduo é sujeito ativo na construção de sua própria biografia sem perder de vista as restrições estruturais de seu contexto.

Desde la perspectiva de estudios de curso de vida se señala que las personas, en el proceso de su vida, viven experiencias personales y generan conductas y disposiciones a partir de las distintas fases de su propio desarrollo; al hacerlo, interpretan las nuevas circunstancias en términos de esa *historia personal*, elaborando formas de adaptación que pueden modificar o alterar su propio curso de vida aunque éstas, por cierto, transitan sobre límites socialmente estructurados y sobre la base de oportunidades y limitaciones históricamente cambiantes (Hitlin & Elder, 2005 in SEPÚLVEDA, 2013, p.22).

A teoria do curso de vida trabalha com duas ferramentas metodológicas conceituais principais, as noções de trajetória e de transição, e um terceiro elemento de suporte metodológico, o *turning point*.

2 Esse princípio também é chamado de livre arbítrio em algumas leituras (ROBERTI, 2017.)

A **trajetória** é compreendida como caminho completo da vida dos indivíduos, podendo variar e mudar de direção, grau e proporção. A visão da trajetória a partir do curso de vida tem que dar conta da trajetória social, a qual inclui uma série de sequências de papéis associados a distintos domínios e no qual se desenvolve a vida coletiva. O curso de vida é transpassado por múltiplas trajetórias e algumas delas podem funcionar como fio condutor das demais, tomando uma importância diferencial segundo o momento de vida do sujeito. Elas são mais que somente histórias de vidas pessoais, são reflexos das relações entre os processos sociais mais amplos e configuração das subjetividades que estão inscritos nas estruturas e contextos determinados. (ROBERTI, 2017).

O conceito de **transição**, por sua vez, dá forma e sentido às trajetórias. As transições se referem aos diversos eventos específicos que ocorrem em certos momentos da vida. Eles não são necessariamente predefinidos ou predeterminados, no entanto, marcam mudanças de estado, posição ou situação.

Las transiciones están contenidas en las trayectorias: mientras la primera representa el pasaje de un estado a otro (de la juventud a la adultez, del ciclo básico al superior, del desempleo a la actividad, etc.), la trayectoria se define como el conjunto de esos pasajes y estados; aquellas secuencias de transiciones y posiciones en un período determinado (ROBERTI, 2017, p.309).

Mesmo que as transições não sejam homogêneas em relação ao tipo, a velocidade e aos processos, o conceito faz referência a eventos específicos em determinados momentos da vida. Esses acontecimentos estabelecem e representam mudanças que são reconhecidas e reconhecíveis na experiência social dos indivíduos, delimitando as suas formas de participação e configurando seu status e papéis assumidos dentro de uma determinada ordem social (SEPÚLVEDA, 2013). Muitas transições assumem um status já institucionalizado na sociedade, podendo, inclusive, variar de acordo com o período histórico e com o grupo social. Em muitos casos, as transições respondem as expectativas sociais, culturais e institucionais em relação à idade.

Alguns eventos e acontecimentos se tornam, particularmente, significativos durante uma trajetória, podendo servir como catalisador de mudanças, o que é chamado de **turning point**. Esse fenômeno, definido como um momento decisivo, possibilita a alteração da direção do curso de vida, ampliando ou diminuindo as possibilidades no futuro, e, com isso, marca as distinções na experiência individual

e coletiva no interior de uma mesma população. As transições adquirem um importante significado no desenvolvimento das identidades sociais e ajudam a estabelecer as conexões entre os indivíduos e as instituições.

Estos cambios son relevantes en términos de adquisición de nuevas habilidades o conocimientos, representaciones de sí mismo, relaciones con otros significativos y en el vínculo que se establece con el orden social y cultural. Desde este punto de vista, el estudio de las interconexiones que ocurren en los procesos de transición social, permite agregar nuevas ideas y consideraciones acerca de la forma en que los cursos de vida individual son afectados y afectan las estructuras sociales que le sirven de soporte (SEPÚLVEDA, 2013, p.24).

Dimensão espaço temporal: o tempo histórico, social e biográfico

As investigações que têm como fio condutor a perspectiva do curso de vida propõem a interpretação dos fenômenos sociais a partir do seu desenvolvimento no transcurso do tempo. Portanto, a ideia da temporalidade se torna indispensável para a compreensão dos processos de mudança e da forma com que os indivíduos agem e se adaptam aos diferentes âmbitos sociais. A análise de caráter longitudinal possibilita a dar ênfase às forças sociais e culturais que condicionam a sequência de transições que o indivíduo experimenta. *“El análisis longitudinal nos remite así a la dimensión diacrónica, y nos sumerge en un camino donde el tiempo individual, social y macroestructural se revelan como partes constitutivas de un itinerario particular”* (ROBERTI, 2017, p.319). Desde esta visão, o estudo de trajetórias não se remete somente ao passado como um conjunto de experiências acumuladas que determinam o presente, mas também constituem o futuro através das aspirações e dos planos elaborados.

Dessa forma, deve-se compreender que a temporalidade é um elemento múltiplo, e que deve ser compreendida desde sua dimensão estrutural (contexto histórico), social (curso de vida) e individual (agência). Em outras palavras, o curso de vida está determinado por essa pluralidade de tempos: o tempo histórico, social e biográfico. O impacto da dimensão estrutural sobre as trajetórias dos indivíduos varia de acordo com a posição e localização deste no espaço social e na coorte em que pertence. Essas referências acabam por estabelecer as oportunidades e restrições que configuram cada experiência.

O estudo das biografias levanta a questão das temporalidades sociais que regulam e pautam a vida do sujeito e organizam o sistema de classificação por

idades dando forma as trajetórias individuais. Com isso, as biografias, em certa medida, respondem a um processo de institucionalização do curso de vida.

Por consiguiente, la edad cronológica adquiere un papel fundamental en el análisis, al dar cuenta de la posición del individuo en el estadio del ciclo vital y la historia. Precisamente, no sólo determina los papeles sociales y roles a desempeñar a una determinada edad, también, remite a un año de nacimiento (cohorte) que ubica al individuo en un determinado tiempo histórico-social. En consecuencia, posibilita identificar tanto modificaciones en la composición de las cohortes y las subjetividades, como también cambios en las instituciones y los papeles sociales (ROBERTI, 2017, p.322).

Outro fator relevante dessa dimensão é o aspecto relacional da temporalidade. Os modelos temporais se desenrolam de maneira conjunta devendo sempre ser relacionado às características globais e históricas de uma dada realidade, com seus determinados padrões e normas sociais e sua dimensão subjetiva.

A dimensão espacial: a constituição das trajetórias

O espaço é o meio por onde as relações sociais se constituem e é, também, o resultado das ações dos indivíduos que atuam sobre ele. Como uma construção social, ele é o reflexo de uma determinada sociedade, como também, a sua condição de existência. Ao mesmo tempo em que estrutura as relações sociais, ele é o produto dessas relações e espaço onde se expressa a desigualdade e as injustiças sociais (ROBERTI, 2017). Esta abordagem converge com a teoria da distribuição desigual dos diferentes capitais entre os atores que compõe determinado campo ou configuração do espaço social (BOURDIEU, 2011). Embora as relações de poder não sejam objeto central de análise na teoria do curso de vida, elas permeiam as relações sociais e, portanto, podem ser analisados a partir dessa perspectiva.

Como dimensão constitutiva do social, o espaço é impregnado de representações e práticas que permitem os indivíduos pensarem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o ambiente ao seu redor. As práticas e representações não são homogêneas, elas são experienciadas de forma desigual de acordo com a posição e papel que cada um representa dentro de um espaço específico. O curso de vida dos indivíduos é modelado pelas diversas temporalidades e pelos diferentes lugares que vivencia cada pessoa. Dessa forma, localizar o indivíduo em meio ao

contexto no qual ele está inserido se apresenta como um elemento de extrema importância nas investigações sobre o curso de vida.

A ideia de localizar o indivíduo em dado contexto social remete a necessidade de ver sua trajetória como integrante de um grupo social, situado no tempo e no espaço, socializado a partir de determinadas condições e estruturas, mas também permite buscar conhecer a sua trajetória específica. Nesse sentido há uma convergência com o esforço metodológico de Bernard Lahire especialmente no que tange a produção de trajetórias de vida em nível da microsociologia. A noção de curso de vida permite entender trajetórias de vidas com base em grades de dados que remetem à grande conjunto de casos.

2.2.1. O curso de vida na pesquisa

Nessa etapa da pesquisa será realizado um estudo com abordagem comparativa sobre a realidade educacional analisada no Brasil e no Peru. Tendo em vista a teoria do curso de vida e sua possibilidade de estudar populações por faixa etária ou pertencentes a certos grupos sociais, pretende-se analisar as trajetórias de escolarização de jovens estudantes do ensino médio no Brasil e da secundária alta no Peru. O marco temporal para a análise se localiza no ano 2000 até 2018, devido, principalmente, a disponibilidade dos dados nas plataformas e banco de dados. O período também é posterior a abertura política e ao início das reivindicações de grupos sociais identitários, como o movimento feminista e o movimento negro e indígena, que demandavam dos governos medidas específicas em diversas áreas, inclusive na educação. Na década de 2000, muitos desses debates já estão fortalecidos, podendo se tornar mais expressivos através dos dados.

O estudo será realizado através de uma pesquisa quantitativa descritiva, que pretende conhecer parte da realidade aqui levantada através de dados estatísticos retirados de plataformas de dados internacionais como o *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), assim como os censos nacionais realizados em cada um dos países.

Dessa forma, pretende-se, ao longo desses anos, as construir as trajetórias longitudinais de escolarização desses jovens nos dois países pesquisados. A análise terá a questão de gênero como ponto de partida. Vale lembrar que a concepção de gênero tomada por esse estudo é a mesma que consta nos bancos de dados, ou seja, feminino e masculino. Em seguida, os dados de gênero serão cruzados com demais indicadores de desigualdade educacional, sendo eles: socioeconômico, área geográfica e étnico-racial. Considera-se que as desigualdades de gênero em relação à educação são elementos que delineiam as trajetórias de muitas e muitos jovens na América Latina e de maneira singular em cada um dos países da região, principalmente, se associados a outros elementos de desigualdade.

A análise das trajetórias deve sempre estar em relação com os acontecimentos, transformações e movimentos históricos os quais serão descritos e analisados na primeira etapa da investigação assim como da implementação de políticas públicas em educação, na medida em que elas são compreendidas como o resultado desses fenômenos.

3 A história e desenvolvimento dos sistemas educacionais e das políticas públicas

Os capítulos anteriores tratavam de apresentar os recursos metodológicos e fundamentações que se baseia essa pesquisa. O capítulo presente dá início a parte que corresponde a pesquisa sócio-histórica comparada em educação. O objetivo deste capítulo é compreender de que forma se deu a construção histórica e política

dos sistemas de ensino no Brasil e no Peru, tais quais se apresentam hoje. Da mesma forma, pretende-se analisar o desenvolvimento de políticas públicas em educação e programas que combatam as desigualdades educacionais e que tenham como foco as populações excluídas ou marginalizadas do sistema de ensino.

Tendo como base as fases da metodologia em estudos comparados em educação, apresentados no capítulo 2, dividimos o capítulo este em três partes, sendo a primeira correspondente a história e desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro e a segunda do Peru. O foco da análise se dá, principalmente, a partir dos processos de redemocratização da sociedade na década de 1980 e se prioriza os pontos e acontecimentos históricos relevantes para a pesquisa. A terceira parte corresponde a análise comparativa propriamente dita, buscando divergências e convergências em ambas os processos históricos de construção dos sistemas de ensino. Também, foram elaboradas figuras que buscam representar linhas do tempo postas de forma paralela para facilitar a visualização.

3.1. A construção histórica e política da educação no Brasil

O modelo da educação brasileira durante o período colonial, que acabou se estendendo para os períodos seguintes, cumpria o papel de servir aos interesses das elites nacionais. A educação ficava a cargo da igreja e tinha um ensino fortemente humanista, literário e acadêmico. Dessa forma, a educação não contribuía para modificar as estruturas da vida social e econômica no país. A independência trouxe algumas alterações, tornando o sistema um pouco mais complexo com o surgimento da pequena burguesia no país. Aqui, a educação é reconhecida, pela primeira vez, como um importante meio de ascensão social para esta camada da sociedade. A monarquia, também, trouxe a necessidade da educação de letrados para o preenchimento do quadro geral administrativo e político. Esse modelo de educação dualista de classe permanece inalterado no cenário brasileiro até, pelo menos, o final da primeira república (ROMANELLI, 1978). Com a constituição da República de 1891 em um molde federalista consagrou a descentralização do ensino e a dualidade do sistema, representada

pela divisão da educação entre ensino secundário destinado as classes dominantes e a escola primária e profissional destinada do povo³.

A história começa a tomar um novo rumo na década de 1930, quando de fato capitalismo se instala no Brasil, intensificando a industrialização e as conseqüentes transformações na sociedade, estabelecendo uma nova ordem (NASCIMENTO, 2007). A educação se viu em uma crise por causa de sua incapacidade de reorganização do sistema educacional que se via pressionado pelo crescimento social da educação e pelo aparecimento de uma demanda de recursos humanos⁴. Assim ficou visível a grande defasagem existente na época entre a educação e o desenvolvimento, acentuada pela passagem de um modelo econômico para outro (ROMANELLI, 1978). A modernização da sociedade brasileira, o que acabou provocando o crescimento da demanda por formação escolar para toda a população, independente da classe social, mas principalmente para a formação de mão de obra qualificada para trabalhar nas novas indústrias⁵.

O debate em torno da reforma e expansão do sistema de educação tem início na década de 1920. Pela primeira vez no país a educação começa a ser defendida como um direito individual que deve ser assegurada pelo Estado a todos os seus cidadãos, independente da classe ou das condições econômicas, ou seja, a educação a partir dessa visão passa a ser tratada como um problema social. É importante lembrar que foi somente no governo de Getúlio Vargas que surge a preocupação com a organização e unificação do sistema educacional, resultando na criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Nesse período também se

3 Vale lembrar que enquanto não predominava, na sociedade, relações sociais de teor capitalista, não havia contradição entre as camadas que procuravam a educação. O sistema dual que se estabelecia nesse período conseguia atender as necessidades e as demandas da população na época caracterizada por um baixo índice de urbanização e industrialização. Dessa forma a educação brasileira manteve a intenção de prover as necessidades educativas de cada classe, sem com isso alterar sua estrutura social. Romanelli (1978), comenta que nesse período não se tinha um real interesse pela educação pública, universal e gratuita, e era pela falta de recursos materiais, mas pela estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República.

4 Esse desequilíbrio pode ser pensado, em duas ordens: quantitativa (pequena oferta, baixo rendimento e discriminação do sistema social de ensino), e estrutural (expansão de um tipo de ensino que já não correspondia às novas necessidades criadas com a expansão econômica).

5 A expansão capitalista e o desenvolvimento industrial e urbano não aconteceram de forma homogênea em todo o território nacional, mas apenas nos centros urbanos, gerando uma séria contradição no sistema educação, de ordem geográfica. Romanelli (1978) considera que o Brasil, na década de 1930 vivia um dualismo educacional: alto índice de analfabetismo junto com a ausência de uma educação primária, gratuita e universal e uma profunda e sofisticada preocupação pedagógica.

realizou uma reforma educacional que deu ao ensino secundário uma finalidade para além daquela destinada ao ingresso no ensino superior, ele deveria formar o indivíduo para todos grandes setores da atividade nacional, constituindo assim, um sistema de hábitos, comportamentos e atitudes que o permitam viver por si e tomar decisões convenientes e seguras. Contudo, a reforma, ainda, mantinha o caráter propedêutico e enciclopédico do currículo permanecendo uma educação voltada para uma elite⁶.

Com a nova Constituição de 1934 entra em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece o ensino primário como obrigatório e totalmente gratuito, cabendo ao Estado a fiscalização e regulamentação das instituições de ensino públicas ou privadas⁷. A educação nas décadas de 1940 e 1950, impulsionada pelos fortes processos de crescimento demográfico, urbanização e industrialização, procurou, com sucesso diminuir a taxa de analfabetismo, principalmente através da criação de cursos supletivos. Em relação à expansão educacional o país atingiu números relevantes, conseguindo atender boa parte da população que estava sendo marginalizada pelo sistema.

A realidade educacional se caracterizava pelo aumento da população e da frequência escolar em todas as regiões, embora apresentasse sérias desigualdades regionais em relação ao crescimento demográfico, o desenvolvimento e a expansão escolar. Apesar de todas as transformações pelas quais passou a escola, ela ainda se manteve atrasada em relação ao desenvolvimento, pois mesmo com o aumento da demanda efetiva na educação, não se criou condições para mudanças profundas, permanecendo com a mesma estrutura do antigo regime (ROMANELLI, 1978).

Nos anos que seguem é possível perceber, no cenário da expansão educacional brasileira, algumas deficiências quantitativas em relação à expansão, como: a oferta escolar insuficiente, o rendimento interno do sistema escolar (maior

6 O sistema se tornou extremamente seletivo fazendo com que a estrutura do ensino secundário se oponha ao avanço da demanda social da educação, resultando em um baixo índice de produtividade. A reforma também estabeleceu uma flexibilização entre o ensino secundário e as outras modalidades da educação média. Os cursos profissionais não mantinham nenhuma articulação com o ensino superior e não habilitavam o estudante a ingressar na próxima etapa, desprezando, assim, como se vê até hoje, o ensino profissional.

7 Apesar dos avanços conquistados no PNE, em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, foi lançada a Carta outorgada que desobrigaria o Estado de manter e expandir o ensino público no país.

índice de matrículas no ensino primário e um forte afunilamento nos níveis seguintes) e as desigualdades regionais e sociais⁸.

Em 1942 foi realizada uma série de reformas conhecida como as Leis Orgânicas de Ensino⁹. Esse conjunto de leis consolidou a dualidade do sistema, a partir das duas estruturas de ensino: propedêutico (primário e secundário) e técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola). Essa falta de flexibilidade entre as modalidades traçava o destino do aluno ainda no início da escolarização. As enormes disparidades regionais se mostraram um empecilho para a real aplicação da lei, que, mesmo passados 10 anos, se mostrou de pouca influência na modificação da realidade educacional.

A Constituição da República de 1946 dá início ao processo de criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.029/61)¹⁰. A Lei, sancionada em 1961, apesar de certos avanços, representava, também, grandes retrocessos, por exemplo, a questão da obrigatoriedade escolar, que isentava completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida. Essa situação colocava o próprio Estado democrático em questão, além de ocasionar uma profunda defasagem entre o sistema educacional e o sistema econômico, político e social.

A partir dos anos de 1964, quando entra o período do governo militar a educação brasileira foi marcada por dois momentos. O regime se centra em uma política para a recuperação econômica, baseada na aceleração do ritmo do

8 Principalmente a discriminação social, dada pela classe, é uma estratégia para a manutenção dos privilégios de classe, na medida em que os filhos das elites são “naturalmente” preparados e adaptados valores sociais e culturais esperados pela escola, fazendo com que essa mantenha sua função reprodutora.

9 Em relação ao curso técnico profissional, a reforma revelou uma preocupação do governo de engajar a indústria, tornando-a, também, responsável pela educação e qualificação do seu pessoal. Foi criado, então o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), transferindo a responsabilidade da formação profissional dos trabalhadores do governo para as mãos dos empregadores. Quanto ao ensino secundário, se manteve o caráter propedêutico e conteudista, destinado a formar nos jovens uma cultura geral sólida e uma consciência patriótica e humanista. De forma geral, a lei não chegou a alterar muito os padrões que se vinha mantendo no ensino secundário, com exceção do acréscimo de uma ideologia política de fortes tendências patrióticas e nacionalistas.

10 A nova Constituição dava concessão à iniciativa privada em relação à “liberdade de ensino” respeitando as leis que o regulam, o que praticamente, isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir a educação. Ao final, o Estado, por falta de recursos, nunca exerceu o monopólio da educação. A luta pela iniciativa privada no país ia para além dos interesses econômicos e comerciais, era motivada, também, por interesses de ordem doutrinária e ideológica, sustentado pelas forças conservadoras que viam na democratização da educação uma oportunidade de ascensão social para as classes populares.

crescimento da demanda social de educação, o que acabou provocando um agravamento da crise do sistema que se viu incapaz de funcionar como mediador eficiente. É nesse momento que entram os organismos internacionais com a cooperação financeira e a assistência técnica prestada pela *Agency for International Development* (AID), dando origem a série de acordos chamada de MEC-USAID¹¹. As medidas defendidas pelos acordos em relação ao ensino secundário estipulavam que ele deveria focar nos conteúdos utilitaristas e práticos, atendendo ao povo e a necessidades da produção, e perdendo, assim, a sua característica de uma educação humanista (ZIBAS, 2005).

Com a elaboração da Constituição de 1988, já no período pós-redemocratização da sociedade, se propunha uma nova LDB¹²(Lei nº 9.394/96), aprovada, somente, em 1996 e, vigente até os dias de hoje. A nova LDB deveria ser o resultado de um processo democrático, mas acabou se aproximando mais das recomendações das agências internacionais, adequando-se aos padrões de desregulamentação e privatização. Esse processo ocorreu em um contexto em que o Brasil tentava se inserir na economia mundial e essa tentativa de internacionalização exigia certo nível educacional como fator determinante na competitividade entre países. O novo paradigma se afastava da visão utilitarista dos governos militares e priorizava uma educação geral sólida. No entanto, a legislação ficou ambígua, permitindo que a formação técnica seja oferecida separadamente do ensino médio regular por estruturas paralelas de ensino.

As políticas neoliberais orientadas pelos organismos multilaterais e concretizadas pelo Estado brasileiro desde os anos 1990 exigiam a redução da

11 “O aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para “justificar” a necessidade de cooperação” (ROMANELLI, 1978, p. 209).

12 O interesse para a elaboração de uma nova LDB se dava em meio a grandes mudanças nas relações de forças em âmbito mundial. Esses fenômenos acabaram por consolidar a influência dos organismos internacionais na construção de políticas nas mais diversas regiões do mundo. A América Latina sofreu influência, principalmente, do BM, da UNESCO e da CEPAL. “Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar. [...] Na verdade, o projeto visava a transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado” (ZIBAS, 2005, p.1070).

atuação do governo no financiamento das políticas sociais, o aumento da qualidade, flexibilidade e produtividade no sistema produtivo e a racionalização do uso dos recursos. No que tange à educação, essa lógica fortalece a ideia de que as aptidões estão ao nível do indivíduo, não mantendo nenhuma relação com a condição de classe do aluno, servindo como uma forma de seleção precoce daqueles estudantes “naturalmente” aptos a cursar o nível superior.

A nova LDB estabelece como obrigatório o ensino médio, qual deve ser oferecido de forma gratuita, já as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) propunha uma nova organização curricular que, apesar de se alinhar com o discurso internacional dominante, incluía competências, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos que sejam coerentes com os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, assim como os princípios de interdisciplinaridade e contextualização¹³. Tanto as DCNEM quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para ensino médio tinham como objetivo superar a lógica disciplinar estrita, estabelecida pela LDB/96¹⁴.

As políticas empreendidas pelas reformas tornavam mais enxutas os termos tratados nas responsabilidades sociais, assim como os tornavam mais permeáveis às parcerias com o setor privado, o que acabavam por subordinar a educação à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, os conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização, apropriados pela educação como forma de emancipação e de construção de uma consciência crítica, ganham outro significado no novo contexto de reorganização do mundo produtivo.

13 As DCNEMs vêm alinhadas, também, com os objetivos da “pedagogia das competências”, ou seja, a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso recai sobre o próprio indivíduo, ocultando os condicionantes sociais e históricos de sua conjuntura. As DCNEM, supostamente, anunciam o fim da dualidade histórica na formação e reforça a ideia de um currículo comum que abarcaria a formação básica e a preparação para o trabalho. No entanto, o que se observou na realidade foi uma contradição entre o discurso da lei e as práticas políticas do governo. Isto é, na prática, a concepção geral do trabalho é reduzida a uma função utilitária e assume como princípio educativo, a perspectiva do capital e não do trabalhador. Outro questionamento levantado se refere à Lei nº 2.208/97 que separa o ensino médio em trajetórias distintas e independentes, o que contrasta com as orientações dadas pelo DCNEM pouco tempo depois.

14 Os PCNs para o Ensino Médio surgem como uma tentativa de romper, assim como a LDB, com a dualidade e buscar estabelecer uma formação geral para a etapa como nível integrante da educação básica, e não como uma passagem para o trabalho ou a continuidade dos estudos. Pode-se destacar três críticas como as mais recorrentes em relação às reformas realizadas, são elas: a) subordinação da educação ao mercado; b) permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; e, c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKER, 2012).

Para compreender, realmente, as reformas realizadas nos anos 1990, é necessário entender as concepções e as visões particulares de mundo que definiram as intencionalidades por trás de certas escolhas realizadas pelo governo, e que como resultado de processos históricos, acabaram por desenhar as dificuldades e contradições que o ensino médio apresenta até hoje como, por exemplo, a ideia da escola única¹⁵, o repasse das ações do Estado para a esfera privada¹⁶, descomprometendo o Estado com a universalização e a cultura de avaliação¹⁷.

Em 2001, foi aprovado no Plano Nacional de Educação 2001-2010, o qual foi alvo de críticas e considerado um plano limitado e atrasado em relação a importantes conquistas por muitos setores da sociedade, acabando por comprometer suas metas e objetivos¹⁸.

No começo do século XXI, o Brasil se encontrava na contramão do que se pode considerar como um sistema educacional. Ainda havia uma organização fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os estados e os diferentes entes da federação e entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Na primeira década do século XXI, o setor da educação não apresentou grandes avanços. De maneira geral, o período foi mais marcado pela permanência dos programas e políticas. Podemos destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que buscava a integração da educação nacional para além dos

15 A elaboração dessa nova proposta não é um problema pedagógico, mas um problema político, pois prevê a formação de um sujeito mais ativo na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos. Contudo, ela não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade já tão marcada pelas novas e velhas relações estabelecidas pelo neoliberalismo entre capital e trabalho. Ao final, esse processo se tornou uma solução ideológica ao desconsiderar a realidade do modelo econômico brasileiro com todo seu peso das desigualdades de classe que resultam em um modelo de desenvolvimento desequilibrado e reprodutor dessas mesmas desigualdades (KUENZER, 2000).

16 Essas ideias são sustentadas, inclusive, pelos organismos internacionais, como o BM. Em seus documentos sobre educação nos países em desenvolvimento, o BM considerava que a concepção de universalização era inadequada nessa situação, visto que as competências são atributos “naturais” que o sistema educacional não tem condições de alterar.

17 A avaliação do sistema interno de educação se dá através de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e nos testes internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essas avaliações acabaram mostrando o quão frágil é o processo escolar brasileiro e o quanto as reformas educacionais não dialogam com a realidade.

18 Em relação ao ensino médio, o PNE definiu os pontos que previam a universalização da etapa, melhor desempenho no SAEB e ENEM, redução da repetência e evasão, regularização da situação docente e padrões mínimos nacionais de infraestrutura.

desequilíbrios regionais e resgatar um maior protagonismo do governo federal, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o programa “Compromisso Todos pela Educação”. Em 2008, ainda na tentativa superar a dualidade estrutural da educação são lançados o Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), articulando os dois tipos de ensino, o profissional e o propedêutico, possibilitando desenvolver a habilitação profissional concomitantemente ao ensino médio.

Em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, fica estabelecido a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e abre os caminhos legais para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), buscando a integração da educação básica. A emenda traz novos desafios, pois além de aumentar o número de vagas ofertadas, é necessário oferecer uma educação de qualidade em escolas devidamente equipadas. Dentre as políticas de fortalecimento do ensino médio, podemos destacar o Programa Ensino Médio Inovador¹⁹ e a mudança em torno do ENEM, que entre outras funções passa a ser uma avaliação classificatória, com relação ao acesso ao ensino superior como mecanismo de seleção entre instituições de ensino superior e articulado ao Sistema Unificado de Seleção (SISU) (MOEHLECKE, 2012).

A década de 1990 e 2000 demonstrou a necessidade de um papel mais ativo do Estado na melhoria da educação básica nacional que necessitava de maior coesão a fim de combater a sua fragmentação. Em busca de um maior diálogo entre os diferentes entes federativos, em 2010 foi organizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que tinha como tema principal a construção de um sistema nacional de educação articulado. A democratização do ensino médio se tornou um dos pontos de preocupação, pois havia o desafio de ressignificar a etapa de ensino, visto que o percentual de matrículas de jovens e adultos nessa etapa estava diminuindo. Os dados referentes ao ensino médio da década de 2000 mostravam que o PNE de 2001-2010 não conseguiu cumprir com as metas planejadas em

19 O programa expressa a preocupação do MEC em responder as mudanças ocorridas nas últimas décadas e que afetam esse nível de ensino e sugerem a urgência em repensar suas propostas curriculares, tornando-a adequada com a singularidade dos alunos e com as necessidades sociais e culturais da sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2012).

relação ao acesso, permanência e conclusão da etapa. Como uma das formas de ressignificação do ensino médio, foram lançadas em 2012 as novas DCNs com um novo currículo, agora não baseado nas noções de competências e habilidades e mais articulado a diferentes realidades²⁰.

A educação toma outro rumo a partir do ano de 2016, com a Medida Provisória (MP) nº 746/16, a qual teve baixa aceitação por diversos setores da sociedade civil, sendo aprovada de forma integral autoritária, na medida em que não foi realizado o seu debate. A MP se tornou a Lei nº 13.415, no ano seguinte. Por uma análise progressista, a lei é considerada uma contrarreforma, pois ela retoma o espírito das políticas educacionais para o ensino médio das décadas de 1930 e 1940, da ditadura militar e nos anos 1990. Um dos pontos de encontro dessas políticas é a tendência de aprofundar as dualidades das trajetórias, assim como as desigualdades educacionais, além de serem implementadas por um grupo restrito de atores fortemente ligados aos interesses privatistas e mercantis (FERREIRA, 2017).

No ano seguinte é lançado o documento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. O documento tem como norte o princípio da flexibilidade, a qual prevê que a educação pode ser complementada por espaços extraescolares, perdendo o seu caráter de ensino completo. Uma das críticas à adoção do modelo flexível é a necessidade de uma base material e tecnológica nas escolas, o que, claramente, não condiz com a realidade brasileira.

As novas medidas tomadas na educação a partir do ano de 2016, vão em contra a tendência democrática que vinha sendo debatida nos últimos anos. Além disso, tanto a Lei nº 13.415, quando a nova BNCC, foram instituídas como forma de atender o mercado através da produção de trabalhadores e das ideologias neoliberais, como a privatização e a flexibilização da educação.

3.2. *A construção histórica e política da educação no Peru*

20 Pela primeira vez o sujeito do ensino médio aparece como uma constituição plural a partir do uso dos termos alunos e estudantes. Na afirmação da existência de diferentes juventudes se encontram, além do jovem estudante com dedicação exclusiva ao curso regular, estudantes trabalhadores, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino noturno, da educação especial, indígena, quilombola e do campo. Essa diversidade de estudantes justifica a necessidade de incluir no currículo uma parte diversificada e contextualizada com as diversas realidades.

Assim como os outros países da América Latina, a tarefa da educação no período colonial era destinada à igreja. Contudo, a região de Lima, no Peru, tinha certa preocupação com a educação mais que em outras localidades por ser a sede do vice-reinado espanhol na colônia americana. Por essa razão, a educação se desenvolveu em todos os níveis²¹. O processo de independência da América espanhola foi influenciado pelas ideias iluministas de contestação do antigo regime e, também, pelo liberalismo econômico.

O Peru conquista sua independência no ano de 1821, a partir desse período se via a necessidade de desenvolvimento nos moldes das nações ocidentais e capitalistas. O país consegue desenvolver uma classe capitalista e burguesa rapidamente concentrado na região costeira²².

Nesse período de construção e constituição de um governo nacional, se deu início ao debate sobre a educação no país, que resultou na promulgação da primeira Ley General de Educación (LGE) entre os anos de 1850 e 1855. A responsabilidade sobre a educação e a sua condução foi concentrada no Governo Central e contou com o apoio de diversos pedagogos estrangeiros, principalmente franceses, belgas e alemães. Até finais do século XIX, o Peru já tinha uma indústria moderna, a formação de um proletário industrial e de um ideário classista e contava com universidades e escolas normais (apesar de suas precariedades), assim como o estabelecimento da profissão docente como carreira pública, e fato que tem grande importância para essa pesquisa, o debate sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da escola se torna um tema de intensa preocupação política²³ (TRAHTEMBERG, 2000).

O governo peruano, no começo do século XX, dispendeu grandes esforços para incrementar o número de matrículas no ensino primário em função de que a educação era concebida na época como capaz de produzir a integração nacional, o

21 Inclusive, a primeira universidade criada na América do Sul, a Universidade Nacional Mayor de San Marcos, tem origem nessa época, e se localiza até hoje na cidade de Lima.

22 A concentração do capital na costa acentuou o dualismo entre as regiões do país e constitui um problema enfrentado até os dias de hoje.

23 É importante ressaltar que embora com a República, se iniciasse o debate sobre a obrigatoriedade e gratuidade escolar, a educação nunca teve de fato um espírito nacional. Inclusive, o próprio debate sobre a gratuidade da educação se deu em um contexto de decadência e falência de muitas famílias de elite que não podiam mais sustentar economicamente uma educação ilustrada para seus filhos (MARIÁTEGUI, 2007).

patriotismo e o desenvolvimento econômico (TRAHTEMBERG, 2000). Existia o problema de adaptar gradualmente a educação pública às necessidades e demandas de uma economia capitalista em desenvolvimento. A primeira reforma educacional²⁴ estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade da educação primária, procurando a sua universalidade e dando incentivos a escolas e universidades privadas.

A Constituição de 1920 reorganizava o sistema político e administrativo da nação, e previa um sistema de proteção dos povos e comunidades indígenas. Nesse mesmo ano, promulgada a Ley Orgánica de Enseñanza a qual se apresenta como uma reforma de caráter civilista em matéria de educação²⁵. De acordo com Morillo (s.d.), com a reforma a sistema educativo primário e secundário se converteram em um caos, foi alvo de muitas emendas que acabaram por não resolver os problemas da educação, mas agravá-los ainda mais. O ensino se caracterizava pela dualidade, a primária gratuita e obrigatória e outra profissional, uma secundária comum e obrigatória, assim como outra profissional e, um ensino superior universitário e técnico, com a abertura de novas instituições, contudo, na prática pouca coisa mudou, a educação permanecia inacessível para grande parte da população, principalmente na zona rural.

No contexto do crescimento da industrialização no período da segunda guerra mundial, fica evidente que a situação educacional peruana estava longe de alcançar o sonho republicano de ter um povo educado, emancipado e livre²⁶. É lançada, então, a nova “*Ley Orgánica de Educación*” pela qual o Estado assumia plenamente a função de educar. A lei estabeleceu a educação infantil, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a gratuidade do ensino

24 Vale lembrar que a reforma também concedeu às estudantes mulheres o ingresso livre às universidades.

25 O civilismo nesse contexto correspondia a uma expressão da oligarquia latifundiária, mascarada por uma face progressista que defendia as ciências, a técnica e a educação, mas não passava de uma visão materialista interessada no progresso capitalista (MARIÁTEGUI, 2007)

26 De acordo o Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, *Planificación y Desarrollo de la Educación en el Perú* (UNESCO, Paris, 1986), 57,6% dos habitantes do Peru eram analfabetos e a situação se tornava mais agravante nas regiões andinas, onde se passava de 80% da população

secundário, levando a expansão da etapa, apesar da pouca infraestrutura e precariedade dos professores adequados²⁷.

O “*Plan Nacional de Educación*” (1950) utilizou a organização do modelo norteamericano de ensino secundário baseado no ensino das ciências e expansão da educação técnica como modelo de aplicação, sendo impulsionado pelo “*Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación*” (SECPANE) Três anos depois, foi realizado o “*Inventario de la Realidad Educativa Nacional*” com o objetivo de elaborar um novo plano de educação para o Peru. O relatório indicou que grande parte dos professores não tinha qualificação correta, mais da metade dos alunos da secundária não concluíam a etapa e uma grande desigualdade geográfica educacional²⁸. Infelizmente, seu diagnóstico e recomendações não foram seguidos, e o relatório serviu apenas para demonstrar o quão frágil estava a educação nacional, principalmente com a nova onda de migração da serra para a costa, região mais desenvolvida do Peru²⁹.

A “*Ley de la Gratuidad de la Enseñanza*” impulsionou a planificação da educação, elevou a qualificação da carreira docente, além de estabelecer todo o ensino estatal básico como gratuito e em processo de universalização, aumentando consideravelmente o número de instituições de ensino. Para isso, o Peru dá início ao processo de descentralização da educação, com a criação das regiões de educação.

O novo golpe militar de 1968, colocou o Peru na contramão das tendências nacionalistas latino-americanas, sendo uma ditadura de cunho esquerdista. Nesse período, considerou-se urgente realizar modificações estruturais na sociedade peruana que diminuíssem as desigualdades sociais em todos os setores, principalmente no meio rural, onde a educação teria um papel especial. Essa foi a reforma educativa mais radical da história do país. A reforma foi um grande esforço

27 A expansão também se deu em um contexto de grande migração da zona rural para os centros urbanos o que impulsionado pela oferta da escola urbana e mestiça. A escola e a educação, por consequência, se convertiam em um fator de integração ao alfabetizar e “castellanizar” os migrantes, mas ao mesmo tempo se constituía em um fator de exclusão étnica e cultural (TRAHTEMBERG, 2000).

28 Havia regiões na zona andina e selvática, onde mais de 70% da população ainda era analfabeta.

29 Como uma forma de responder a demanda de mão de obra mais qualificada para a substituição das importações e desenvolvimento da manufatura nacional, em 1962 foi criado o Servicio Nacional de Adestramiento em Trabajo Industrial (SENATI) (APAZA, 2016).

de diagnóstico e reflexão que pretendia tratar a educação como uma questão não apenas pedagógica, mas também, política e socioeconômica³⁰. Embora a reforma contasse com muitos pontos progressistas teve muita pouca aceitação e apoio por parte dos professores³¹.

Uma das maiores limitações da reforma foi a desfavorável situação das relações exteriores, pois em função de sua aproximação ideológica de esquerda, em plena Guerra Fria, fez com que os bancos privados e organismos internacionais fechassem os créditos para o Peru. Apesar de tudo, houve um aumento na matrícula de estudantes nesse período, incremento de cobertura de escolarização que se realizou às custas da precarização da infraestrutura, do desempenho educacional e da situação salarial dos professores.

A retomada da democracia no país é marcada por um retrocesso no setor da educação foi promulgada a nova *Ley General de la Educación*, a qual desativa grande parte das propostas da reforma anterior e regride aos módulos da lei de 1941, promovendo uma política de grandes incentivos a abertura de escolas não estatais. Contudo, considera-se, também, que a reforma do período militar difundiu mudanças permanentes na escola peruana, principalmente em sua visão crítica sobre as injustiças sociais, o domínio do capital estrangeiro e a exploração dos grandes proprietários de terras sobre os camponeses (ROJAS, 2019).

Na década de 1980 foi publicado o “*Diagnóstico de la educación*” e se implementa o “2º Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe” proposto pela UNESCO. O projeto tinha como objetivo alcançar a igualdade de oportunidades na região latino-americana, pois consideravam que os altos índices

30 A reforma estabeleceu uma nova estrutura do sistema educativo baseado nos seguintes fins: trabalho adequado ao desenvolvimento do país; mudança estrutural e aperfeiçoamento permanente da sociedade peruana; e, autoafirmação e independência do Peru dentro da comunidade internacional (MIRANDA, 2019).

31 Esse fato se deu por motivos muito específicos. Os professores vinham de uma negociação muito exitosa com o governo anterior de Belaúnde, em relação ao estabelecimento de uma política salarial e de incentivos e, esperavam que essas demandas fossem atendidas pelo novo governo, o que não aconteceu. Além de não dar continuidade às negociações, o governo agiu com repressão e deportação dos dirigentes sindicais, levando a situação a uma dinâmica de enfrentamentos com os professores, que foram colocados como os principais opositores à reforma (ROJAS, 2019). Vale destacar que essa dinâmica de enfrentamentos entre governo e sindicatos deu origem ao *Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación de Perú*, único sindicato na categoria até os dias de hoje.

de analfabetismo, abandono escolar, repetência e uma enorme quantidade de crianças e jovens fora da escola, era resultado dos longos períodos de ditadura militar, marcados pelas desigualdades sociais e a pobreza. Assim, o Peru realizou uma consulta nacional e elaborou o “*Proyecto Educativo Nacional*”, onde refletisse as necessidades da educação peruana ³². Como forma de administração descentralizada a responsabilidade da educação primária e secundária passa do Estado para os municípios, proposta já há muito tempo discutida.

A década de 1990 no Peru, é marcada por crises em quase todos os setores da sociedade. O Peru, assim como outros países da América Latina, entrou em uma fase de governos neoliberais. A educação oscila entre propostas de municipalização e privatização³³ e da defesa da educação pública gratuita. A educação pública e gratuita acabou prevalecendo como proposta como ação principal do governo no setor, ainda que regulada pelos requerimentos dos organismos internacionais como o FMI, BM e BID que ditavam os modelos de inversão e prioridades educacionais sobre um centralismo controlador.

Ainda no começo da década, o Ministerio de la Educación (MED) de Peru solicitou das agências internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o BM e a UNESCO (através da Oficina Regional de Educación para la América Latina y Caribe, OREALC) a elaboração de um relatório intitulado “*Diagnóstico general de la educación*”. Uma das principais conclusões que se chegou com esse relatório foi a relação do acesso e da qualidade da educação peruana. De fato, o Peru apresentava importantes índices de acesso à educação nos níveis pré-escolar, primário, secundário e universitário em comparação com os demais países da região, contudo a situação da qualidade da educação era particularmente crítica³⁴ (RIVERO, 2005). Como uma resposta ao diagnóstico, o governo peruano em convênio com o BM lança o “*Programa de Mejoramiento de la*

32 Segundo o governo da época as necessidades deveriam refletir os ideais nacionalistas, democráticos, populares e criadores de uma consciência história anti-imperialista, preocupada com os pobres e vinculada ao mundo do trabalho (APAZA, 2016, TRAHTEMBERG, 2000).

33 Muitas das propostas tiveram como inspiração o modelo chileno de educação.

34 Foram destacados os seguintes aspectos: 1) a ausência de um programa nacional de educação (a ação do *Ministerio de la Educación* (MED) se reduzia apenas as regiões de Lima e de Callao); 2) a carência de investimentos no setor; 3) a rígida burocracia unida a um excesso e sobreposições de normas e procedimentos que priorizavam a gestão administrativa e financeira sobre a pedagógica; 4) a falta de adequação do currículo para a educação básica; 5) a carência de materiais educativos pertinentes; e, 6) a deterioração e falta de infraestrutura e mobiliário escolar.

Calidad de la Educación Peruana” (MECEP), o qual foi organizado em quatro componentes: educação inicial, secundário, para o trabalho e fortalecimento institucional. No entanto, muitas das ações pretendidas no programa não alcançaram o resultado esperado.

Nos anos que se seguem o governo dá início a uma reforma de cunho explicitamente neoliberal na educação que permanecerá no país ainda por muitos governos. As principais medidas foram: a elaboração de um currículo baseado nas competências; incentivo ao setor privado e a implementação do modelo chileno de municipalização da educação. O governo, também, diminuiu bruscamente o financiamento público na área da educação nesse período³⁵. Por fim, dentro da lógica da descentralização da educação o sistema de educação peruano sofreu consideráveis fragmentações na sua organização e gestão educacional, fruto de sucessivas improvisações e falta de objetivos claros e compartilhados por seus agentes, o que resultou no crescimento da ineficiência e no aprofundamento do problema da qualidade da educação³⁶.

No ano de 2003, a educação peruana foi declarada em estado de emergência nacional, dessa forma, foi gerado um conjunto importante de programas e propostas que visavam modificar a situação educacional peruana. Entre essas medidas está a assinatura do *“Pacto Social de Compromissos Recíprocos por la Educación”* (2004), um processo assumido por vários atores vinculados a educação (partidos políticos, grêmios de docentes e setores oficiais da educação). O pacto atuava em quatro áreas de ação distintas da educação, sendo elas: ensino e aprendizagem de melhor qualidade, desenvolvimento profissional docente, moralização do setor educativo e o financiamento da educação. E, em 2005 se aprovou o plano de trabalho do compromisso internacional de “Educação para Todos” elaborado pela UNESCO.

35 O Peru, durante a década de 1990, tinha um dos menores gastos em educação de toda a região latino-americana. O incremento nas finanças registrado na época vinha de programas como o MECEP, que eram financiados por agências privadas ou internacionais como o BM, ou seja, esse gasto não saía do Tesouro Público.

36 Foram criadas instâncias como as *“Direcciones Regionales y Subregionales”*, *“Unidad de Servicios Educativos (USE)”* e as *“Áreas de Desarrollo Educativo”* como forma de fragmentar a administração por setores e regiões, no entanto, os papéis de cada uma não foram bem estabelecidos o que dificultava fortemente na execução de suas tarefas.

Nesse mesmo ano, foi promulgada a nova “*Ley General de Educación*”, que teve um forte enfoque participativo e deu continuidade ao processo de descentralização da educação via Conselhos Regionais de Participação e a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE) e, o “*Proyecto Educativo Nacional*” (PEN), que pretende construir a política educativa mais participativa, integradora e orientadora e que acabou se tornando um guia do que se necessitava a educação peruana para ser uma educação de melhor qualidade.

O caminho que o Peru tomava no começo dos anos 2000, com enfoque no direito a educação assegurado pela agenda pública e no qual a população se tornou um ator participativo nas decisões políticas, tomou outro rumo nos anos seguintes. O direito a educação, que se tornou uma prioridade educativa, sendo incorporado a legislação como um assunto paradigmático, acabou ocupando um lugar retórico nas políticas educativas em prol da necessidade de conseguir resultados educativos visíveis e imediatos.

A gestão política do *Ministerio de la Educación* (MINEDU) a partir de 2011, teve como foco o direito a educação, a equidade, a qualidade, a interculturalidade, a descentralização e a gestão de resultados, além de colocar o PEN em prática, visto que sua ação ainda não tinha saído do papel. As políticas em educação acabaram dando ênfase de ação nos contextos rurais e de diversidade cultural e bilíngüe, tendo a finalidade de diminuir as brechas de desigualdade em questão de acesso e qualidade educativa. Essas políticas foram pensadas sobre três bases, buscando a melhoria nos dados de acesso e qualidade: a conquista de aprendizagem, o desenvolvimento docente e a modernização e descentralização da gestão.

A descentralização e a modernização foi o enfoque dado pela gestão do MINEDU, através da “*Política de Modernización y Descentralización de la Gestión en el sector de Educación*”. Essa política pretende fortalecer uma gestão que possa gerar as condições básicas e necessárias para uma educação de qualidade chegue até as escolas como suporte da gestão pedagógica de forma que possa atender melhor as características e necessidades específicas da população em seus territórios.

Foi nesse período que processo de descentralização da educação ganha mais força e concretude, o que se pretende com essa mudança é que na prática,

tanto os governos regionais e locais tenham a mesma capacidade de proposta, de diálogo e disposição a gestão em exercício de suas funções e responsabilidades (PAREDES, s.d.). Também se viu um avanço das políticas de cunho social. Entre as conquistas podemos destacar à medida que prevê de 2% a 4% do PIB para a Educação, a criação do programa Beca 18 e a aprovação da nova Lei Universitária.

O programa Beca 18, que concede bolsas de estudo, via concursos públicos, a estudantes de baixa renda visando o acesso e permanência na educação superior, atenção especial as escolas rurais e capacitação docente, buscando um impacto mais efetivo na inclusão social. A educação rural foi um dos focos da gestão através de programas que buscassem a capacitação do docente na zona, investimentos na infraestrutura e no transporte e, inclusive o fortalecimento da política de Educação Intercultural Bilíngue, que ganhou destaque no período, com o desenvolvimento de novos materiais didáticos e a incorporação de novas línguas nativas.

No ano de 2016, é lançado o projeto de lei sobre o Currículo Nacional de Educação Básica (CNEB), que foi elaborado com a supervisão da UNESCO. A lei estabelece um novo currículo para o ensino secundário, educação de adultos e educação especial. Os valores nos quais se baseia a nova base curricular tem como referência os objetivos do milênio, desenvolvidos pela UNESCO, e priorizam o desenvolvimento sustentável, proficiência em inglês, a educação para o trabalho e as tecnologias de informação e comunicação.

3.3. *O processo de descentralização*

As reformas no campo da gestão da educação na América Latina mantêm uma tendência nos últimos anos de fortalecer o elemento da descentralização administrativa e pedagógica, a autonomia e a participação cidadã com os pais de família e com a própria comunidade (ÁLVAREZ, 2010). Administrativamente, a descentralização pode ser uma opção para a diminuição de custos e aumento de resultados, na busca por uma maior eficiência, eficácia e produtividade. A transferência de recursos financeiros para as administrações locais pode representar o investimento em áreas, que representam demandas particulares em cada região. Outro argumento que sustenta a descentralização é a necessidade de

promover maior participação da sociedade nos processos de gestão da educação. Contudo, promover maior distribuição de poderes entre esses atores requer, em contrapartida, um maior nível de preparo técnico para arcar com as responsabilidades, liderança e criatividade necessárias para lidar com as novas exigências da gestão.

Os traços históricos da colonização ibérica fizeram com que os países da América Latina herdassem traços muito forte de natureza centralizadora durante esse período. No contexto da educação brasileira, a história não é diferente, a tradição administrativa centralizadora, acabou por influenciar diversas estruturas e, inclusive, as estruturas administrativas do sistema educacional. Essa situação se tornou um desafio posterior, na medida em que a lógica centralista dificultou a adoção de medidas de descentralização no interior das escolas.

A descentralização no Brasil toma corpo político, efetivamente, a partir da Proclamação da República com a constituição de um Estado federativo. Nesse sentido, a descentralização já se fazia presente na própria ideia de administração governamental através das federações, as quais foram permitidas criar e prover suas próprias instituições de ensino. Um segundo momento vem na década de 1930, que transfere responsabilidades para os estados e municípios.

Mais recentemente, o debate sobre a descentralização voltou a ser pauta na década de 1980, após a redemocratização. A Constituição de 1988 atribui uma nova organização da educação para os municípios, os estados e a União, estabelecendo um novo cenário nas relações entre as esferas do governo. A década de 1990, marcada pela influência do contexto internacional, trouxe uma nova e mais complexa conjuntura a partir das diversas reformas educacionais, onde se pretendia alinhar a educação às demandas das relações econômicas mundiais e as rápidas transformações tecnológicas.

A partir da implementação de alguns programas educacionais, a descentralização passa a assumir uma nova conotação, como um meio para atingir maior eficácia e eficiência na ação dessas medidas. De maneira geral, as medidas realizadas exigiram a criação de órgãos para o acompanhamento e controle dos programas, causando uma reestruturação organizacional da educação. Com a redefinição das formas de relação entre os diversos órgãos que compõem a

educação no país, a descentralização representou uma das principais estratégias das reformas educacionais, como também, representou uma condição para a promoção de mudanças na gestão.

Ao longo da história do Peru, a educação é o setor que tem mais experiência no processo de descentralização. Ainda no ano de 1941, a partir da nova “*Ley Orgánica de Educación Pública*”, já se estabelecia inspeções provinciais com o objetivo de administrar os recursos e ter maior controle pedagógico como garantia de um bom serviço educacional. A partir da década de 1960 e 1970, a país já se via dividido em nove regiões educacionais e, cada uma dessas regiões era dividida em sub-divisões que totalizam 33 zonas no país. A função dessas direções regionais era garantir um melhor funcionamento da rede escolar na região através da adaptação das normas nacionais às características específicas de cada área.

Durante os anos de 1970 e 1980, a administração e organização das regiões e zonas educativas passou por uma série de mudanças, demonstrando a grande instabilidade político-administrativa da época. Finalmente, se estabelece, até os dias de hoje, a administração a partir da distribuição do Peru em 27 “*Direcciones Regionales de Educación*” (DRE), as quais são compostas de formas diversas por 212 “*Unidades de Gestión Educativa Local*” (UGEL). Na década de 1990, se propõe a construção de um modelo de administração que permitisse maior capacidade de decisão à instituição educativa. Embora a intenção fosse de fato outorgar mais autonomia as instituições, esses avanços ainda hoje são limitados devido à dificuldade de desenvolvimento das capacidades necessárias tanto das instituições quanto dos seus agentes.

A nova Constituição Política do Peru (2003), vigente até hoje, prevê a descentralização como uma forma de organização democrática, a qual deve se constituir como uma política permanente do Estado, de caráter obrigatório. Dentro desse marco normativo, está a nova *Ley General de Educación* (LGE). Assim, Peru conta com uma série de medidas e novas reformas³⁷ que tem, pelo menos, como um de seus objetivos, o fortalecimento do processo de descentralização da administração pública, como também da educação.

37 Entre essas leis estão: *Ley de Bases de la Descentralización* 27783 (LBD), a *Ley Orgánica de Municipalidad* 27972 (LOM) e a *Ley Orgánica de Gobiernos Regionales* 27867.

A partir disso, foram criadas diversas instâncias de participação da sociedade civil na gestão das políticas de educação, como os conselhos participativos e as instâncias de gestão educativa descentralizada, que têm como objetivo principal assegurar a melhoria da qualidade da gestão em todo o país, a partir das singularidades e demandas específicas das diversas localidades.

Dessa forma o MINEDU tem como objetivo fortalecer a descentralização da gestão do sistema educativo e assim, promover maiores atribuições e capacidades às escolas, como consta no *“Plan Nacional de Educación para todos 2005-2015”*. Nesse sentido, *“la autonomía escolar exige aclarar responsabilidades locales y nacionales; no es posible pretender que las propias escuelas sean suficientes para responder a los retos de la educación en todo el proceso de la descentralización”* (ÁLVAREZ, 2010, p.24).

Percebe-se que o Brasil deu início ao processo de descentralização da educação bem antes do Peru, a partir de sua estrutura como um Estado federativo ainda no final do século XIX. O Peru, por outro lado, dá início ao processo, de fato, no final da primeira metade do século XX, criando regiões e zonas educacionais baseadas em divisões não apenas político-administrativas, mas também, a partir de características geográficas e culturais, as quais sofreram muitas alterações ao longo dos anos. O Peru nos últimos anos coloca o processo de descentralização como uma das principais políticas de gestão da educação.

Quadro 1: Processos de descentralização da educação no Brasil e no Peru

Descentralização da educação	
Brasil: federalismo	Peru: regiões educacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Início: Proclamação da República (1888) – país organizado como federações. • 1934 1980 – Constituição: descentralização administrativa: transferência de poder da União para municípios e estados. • 1990 – Descentralização como meio de controle dos programas e 	<ul style="list-style-type: none"> • Início: Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 • 1960-80 – Descentralização administrativa: regiões educacionais • 1990 – Resolución Ministerial 016: mais autonomia e poder para a escola. • 2003 – LGE: fortalecimento do

da eficácia e eficiência da educação. Mais poderes para a escola.	processo de descentralização, estabelecida como uma meta.
---	---

3.4. *Histórias e sistemas comparados: políticas e educação em países periféricos*

Quando os europeus chegaram a América, se depararam com uma terra, amplamente habitada por diversos povos e culturas. Portugueses e espanhóis dividiram as terras conquistadas, ficando a cargo do primeiro a região, onde hoje, se localiza o Brasil, e, para o segundo, o resto do que é hoje a América Latina. Essa divisão, por si só, já traz diferenças significativas, não apenas na organização e administração das novas terras, mas diferenças que acabaram definindo rumos históricos e estruturas sociais diferentes, ainda que mantenham fortes semelhanças.

Os primeiros 300 anos, desde sua conquista, até praticamente a sua independência, em 1822, o Brasil manteve uma estrutura colonial que pouco se desenvolveu e se modificou. A educação estava a cargo da igreja católica, através de colégios e seminários jesuíticos e serviam, basicamente, aos interesses das elites nacionais. O ensino estava preocupado com uma formação humanista, literária e acadêmica do indivíduo, não estando interessada em uma formação para o trabalho. De maneira geral, o ensino se colocava alheio à realidade do país e, por isso, não modificavam em nada as estruturas da vida social e econômica. A situação em que se encontrava a colônia espanhola era um pouco diferente. Nesse momento, o território espanhol tinha um status de vice-reinado e, com isso, existia uma maior preocupação com a educação que no caso brasileiro, principalmente na região de Lima, que era a capital do vice-reinado. Essa preocupação vinha da necessidade de formação de profissionais para cargos administrativos. Dessa forma, a educação no vice-reinado era composta de nível primário, secundário, técnico e, inclusive, universitário.

Essa estrutura se manteve praticamente intacta até a independência dos Estados. O processo de independência se deu de forma muito diferente entre os dois países. O Brasil conquista sua independência em relação a Portugal se tornando um império, dando origem a fase monárquica de sua história. A partir

desse momento o país se viu na necessidade de estender e complexificar a educação nacional, com o aparecimento da primeira instituição de nível superior, por exemplo, pois havia a demanda de formação de pessoal para trabalhar nos cargos administrativos e políticos (situação a qual o Peru já havia passado há anos). Começa a surgir a camada social média (ou a burguesia), a qual, assim como a elite, afirmava como uma classe escolarizada. A educação, então, se torna uma educação de classe, estabelecendo a característica da dualidade do sistema de ensino: ensino primário e ensino profissional para o povo e o ensino secundário e superior para as elites e as camadas médias. Apesar do aumento da complexidade educacional no país, isso não fez com que se alterassem as estruturas das relações sociais e de poder, ou seja, a educação ainda não tinha em um papel transformador da realidade social.

O Peru alcança a independência do poder espanhol e proclama a República no ano de 1821. A República surge junto com os princípios liberais e a educação é parte desse conjunto de reivindicações, dessa forma, se intensifica o debate em torno do tema. Ainda na primeira metade do século XIX, entre os feitos mais importantes na área, destacamos: a construção do Ministério da Educação e a “*Ley General de Educación*” que estabelecia a educação como pública e gratuita³⁸, torna o governo como responsável pelo ensino e estabelece a parceria com especialistas estrangeiros. Até os finais do século XIX, o país já contava com uma boa quantidade de escolas, escolas normais e, a questão sobre a obrigatoriedade da educação começa a ser debatido. Ainda que a expansão da educação deixasse muitas falhas, devido a uma grande desigualdade regional, onde a parte de fato atendida se restringia, basicamente, a costa, foi durante o século XIX que o debate em torno de uma democratização da educação começa a se desenvolver.

O Brasil apenas entra em um sistema de governo republicano no final do século XIX, mas diferente do Peru, que é uma nação unitária, o Brasil se torna uma república federalista. A consequência disso para a educação é a descentralização do ensino. Enquanto no Peru, a essa altura, já contava com uma organização mais centralizada na figura do Ministério da Educação e a partir da “*Ley General de*

38 Apesar de que os motivos de se ter concebido uma educação pública e gratuita tenha sido o de atender as grandes famílias que perderam poder econômico e não que tinham condições de prover uma boa educação para seus filhos.

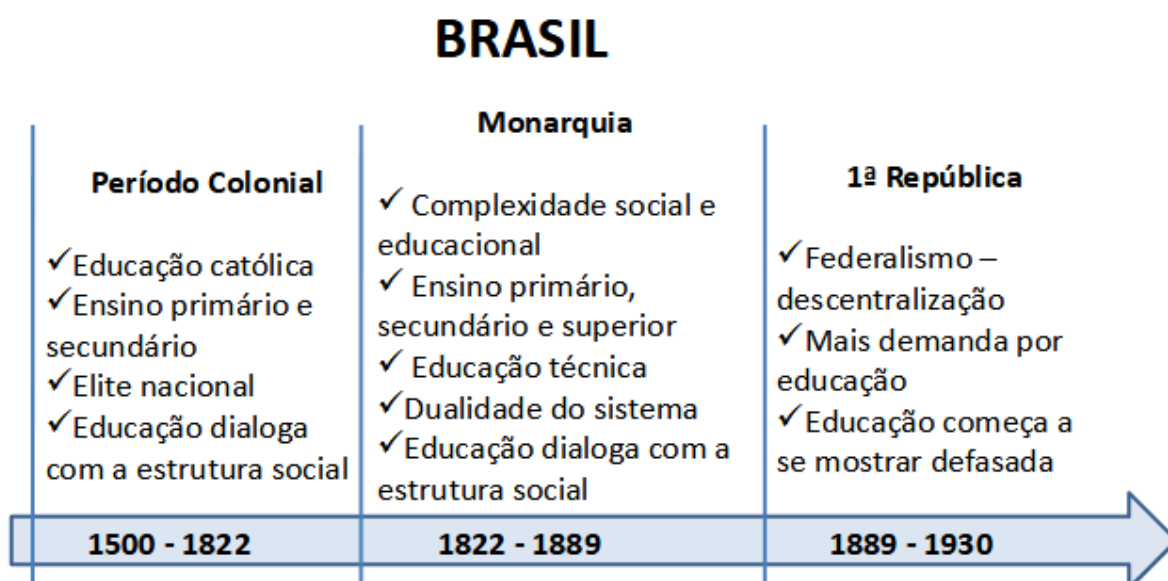
Educación”, o Brasil se via em um processo de descentralização da administração educacional, ainda que nunca tenha tido, de fato, um sistema centralizado. Até os anos de 1930 no Brasil, na prática pouca coisa mudou no cenário educacional nacional. O que, sim, sofreu modificações durante essas décadas foi a demanda em relação à educação. Estava visível que a relação entre educação da época e as necessidades de uma sociedade em processos de modernização estava defasada. A tentativa de prover as necessidades educacionais de cada classe sem, contudo, alterar a estrutura social colonial, conseguiu se sustentar, bem ou mal, até a Revolução de 30.

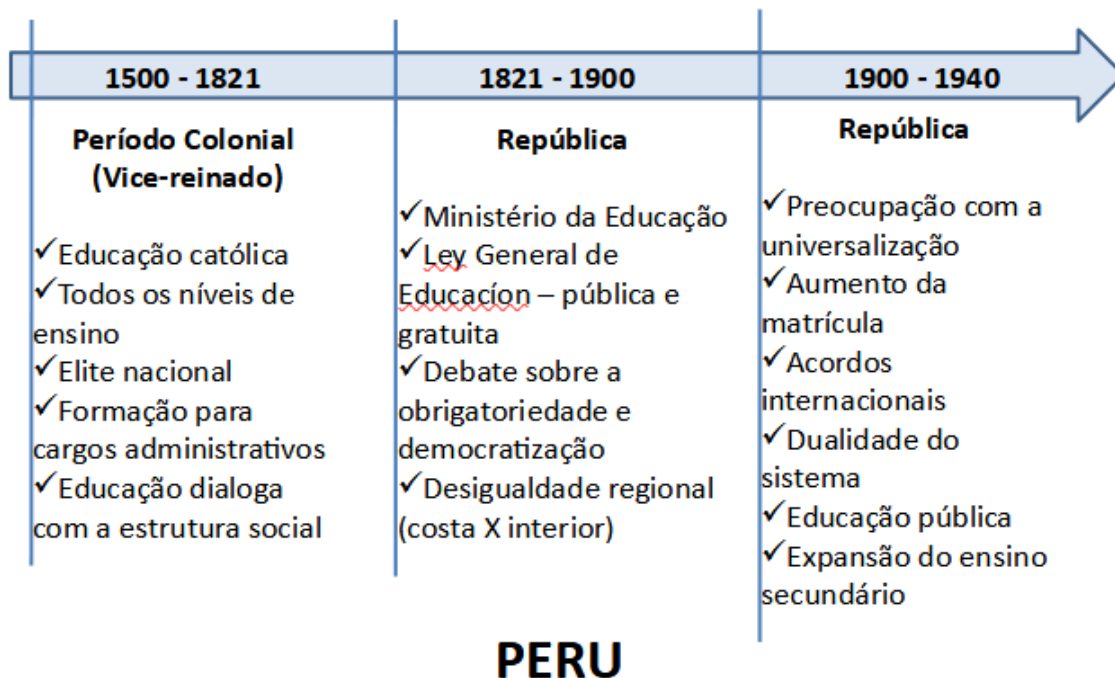
As discussões acerca da gratuidade e obrigatoriedade da educação brasileira, apareceu apenas na década de 1920, meio século atrasado em relação ao contexto peruano. Esse atraso teve como causa o período imperial brasileiro, pois enquanto o país passava por um sistema monárquico que mantinha a estrutura de relações sociais coloniais, o Peru ingressava em um sistema de governo republicano, o qual tinha como um de seus princípios o direito a educação. Sendo assim, o debate e a organização da educação peruana estavam mais de 50 anos à frente do Brasil.

Os primeiros anos do século XX, a educação peruana estava preocupada em estabelecer a universalidade do ensino primário, assim como garantir a sua gratuidade e obrigatoriedade, pois o governo considerava que o aumento da matrícula era capaz de fortalecer o crescimento econômico. O acordo internacional com os EUA estabelece a “*Ley Orgánica de Enseñanza*”, lei que procura um ensino mais pragmático e busca a democratização da educação em todo o país. A partir desse ponto, a educação no Peru assume um caráter mais dualista, como a educação brasileira, onde o ensino primário, técnico e profissional é dirigido às populações de classe mais baixa, enquanto o ensino secundário e o superior às classes médias e altas. A situação se manteve dessa forma até os anos de 1940, quando os processos migratórios do interior para a costa são impulsionados pelo desenvolvimento industrial e crescimento urbano, deixando evidente a alta taxa de analfabetismo que vivia o país e as desigualdades entre as regiões. Assim, é elaborada a nova “*Ley Orgánica de Educación Pública*”, que coloca o Estado como responsável pela tarefa de educar a população no ensino primário e secundário. A

partir disso, a educação técnica e normal ganha um impulso e se expande o ensino secundário, mesmo sem a infraestrutura necessária para tal.

Figura 1: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1500-1940)





Assim como no caso peruano, na década de 1930, foi impulsionado o processo de industrialização, urbanização e modernização da sociedade brasileira, deixando ainda mais evidente as desigualdades regionais e a defasagem entre a educação e o desenvolvimento necessário para a nova sociedade. O país apresentava, também, um alto índice de analfabetismo, porém, não contava com um sistema de educação pública e gratuita, pois o processo de democratização da educação sofria fortes contenções das camadas dominantes. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que deu início a primeira grande reforma a nível nacional, estruturando o sistema educacional, principalmente o ensino secundário, embora ainda se mantivesse o caráter seletivo, flexível e dualista. A dualidade do sistema se intensificou ainda mais após as Leis Orgânicas de Ensino de 1942 e a criação de instituições como o SENAC e o SENAI. Embora alguns elementos estabelecessem um diálogo com as necessidades da indústria e do comércio na época, outros fizeram com que esse avanço caminhasse em sentido contrário as demandas da época, ainda mantendo o sistema aristocrático e rural do período colonial.

Os anos de 1940 e 1950 da história do Brasil começam a ter mais diálogo com a história da educação peruana. A preocupação do Brasil nesse período também estava em diminuir a taxa de analfabetismo e expandir a educação para todas as regiões do país, e, assim como Peru, teve grandes dificuldades em atender essa demanda devido às grandes desigualdades regionais. Ou seja, em ambos os

casos, é possível estabelecer uma relação entre o crescimento demográfico, a urbanização e a taxa de alfabetização. Mesmo com o crescimento dos índices educacionais, a educação no Brasil e no Peru, estavam longe serem adequadas e suficientes. Em 1946, se iniciou o processo de construção da primeira LDB, aprovada apenas em 1961, que abre concessões à iniciativa privada, isentando o Estado do dever da educação. De forma semelhante ocorreu no Peru com a assinatura do acordo SECPANE com os EUA, em 1950, que favorecia a expansão do setor privado.

No Peru, apesar do aumento do gasto público com a educação (5% do PIB³⁹) a partir da “*Ley de Gratuidad de la Enseñanza*”, que atingia todos os níveis de ensino, do primário ao superior, incluindo o técnico, a educação era voltada ao desenvolvimento econômico, seguindo as orientações das agências internacionais, como, por exemplo, a criação do programa SENATI (que se assemelha ao SENAC e SENAI no Brasil). Diferente do Brasil, o Peru já contava com o apoio internacional desde o século XIX, primeiramente, com a assistência de especialistas europeus e, no começo do século XX, dos EUA. No Brasil, pelo contrário, essa influência internacional na educação básica tem início com o golpe de 1964, com os Acordos MEC-USAID, que enviou especialistas norte-americanos para o auxílio na formação da mão de obra.

A década de 1960 foi marcada pelas ditaduras militares em toda a América Latina. O Brasil e o Peru passaram por esses governos ditatoriais, embora, ideologicamente, os dois regimes se distanciavam. A ação dos organismos internacionais se tornou mais intensa a partir da segunda metade do século XX e suas formas de ações e objetivos são muito semelhantes nos países em desenvolvimento. De maneira geral, a ajuda internacional para as sociedades colonizadas funcionava como um instrumento eficiente de preparo e fornecimento de mão de obra e de recursos humanos, em paralelo com a condição de uma sociedade dependente, mesmo após a sua emergência como uma nação. Em relação à atuação no setor da educação, elas favorecem o estabelecimento de um cenário onde o governo, por um lado, oferece uma educação básica minimamente reconhecida como países democráticos e, por outro, oferece uma educação para a

39 Na época, era uma das maiores proporções gastas na educação entre os países da América Latina.

construção de uma mão de obra pouco qualificada e incapaz de promover um desenvolvimento científico e tecnológico próprio, o que se torna condizente com a posição de um país colonial dentro da dinâmica mundial de poder.

O governo militar brasileiro seguia uma ideologia liberal e mantinha uma estreita relação com os EUA. Em relação a educação, foram tomadas uma série de medidas com o objetivo de seguir as orientações vindas dos Acordos MEC-USAID, que buscavam a formação de mão de obra nacional ao mesmo tempo em que mantinha a estrutura social intacta como, por exemplo, a Lei nº 5692/71 que tentou dar um fim a dualidade do sistema educacional, transformando o ensino profissional em obrigatório em qualquer uma das modalidades⁴⁰.

Já o período da ditadura militar peruana assume um caráter de governo esquerdista, o que faz as ações em relação à educação tomar outros rumos. A reforma educacional realizada no ano de 1971, fez parte de um conjunto de reformas nas mais diversas áreas e tinha como objetivo a construção de uma nova sociedade. Assim, a educação não devia apenas se adequar às demandas e ao desenvolvimento do mercado, mas formar um novo tipo de cidadão e para isso, a reforma traz de volta o ensino humanístico. Essas medidas iam em contra as orientações dos organismos internacionais, o que fez o Peru perder apoio financeiro e créditos de diversas instituições. O aumento das matrículas e o incremento da cobertura de escolarização, somados à perda dos créditos e a falta de recursos financeiros⁴¹, fez com que a reforma se realizasse às custas da precarização da infraestrutura, do desempenho e do salário dos professores.

A retomada da democracia no começo da década de 1980 ocasionou um retrocesso na educação peruana com a aplicação da nova LGE, que desativou grande parte das propostas e das mudanças realizadas durante a ditadura. A UNESCO, nessa época, lança o “2º Projeto de educação para a América Latina” que previa atingir a igualdade de oportunidades na educação que havia sido afetada pelas ditaduras na região. Com isso, o governo peruano decide passar a

40 Na prática, a lei mudou muito pouca coisa, ao final, ela acabou assumindo a função de conter o aumento da demanda de vagas no ensino superior, já que o ensino secundário ofereceria alguma qualificação. Mas essa tentativa de superar a dualidade no sistema educacional não durou muito tempo, visto que no ano de 1982, a lei é rechaçada e o ensino secundário volta a ter um caráter dual.

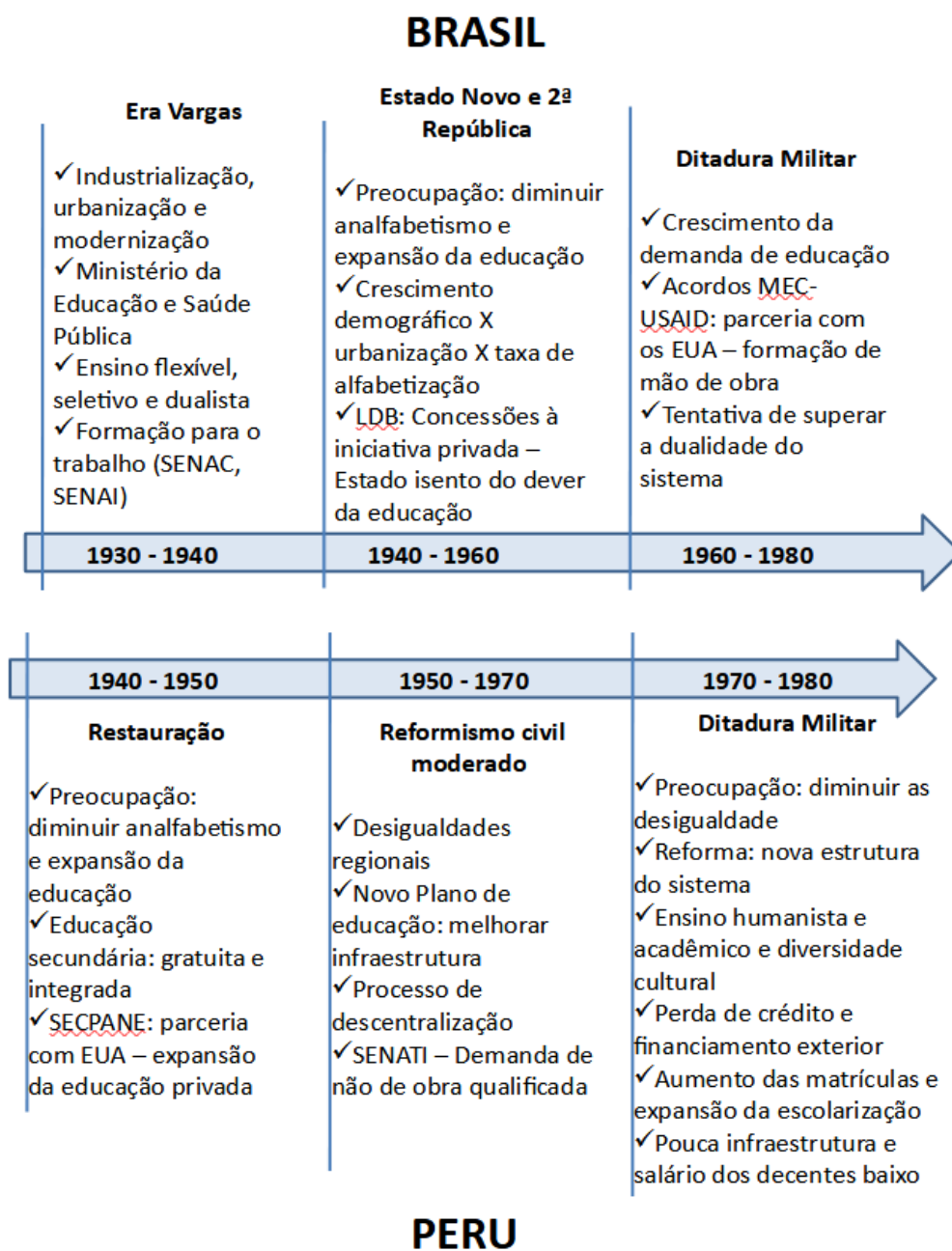
41 Com tantas reformas em curso durante o período, o governo peruano não conseguiu direcionar muitos recursos para a área da educação.

administração e responsabilidade da educação primária e secundária do Estado para os municípios, fortalecendo, ainda mais, o processo de descentralização. Também, realizou uma consulta popular para a elaboração de um projeto educacional que atendesse as reais necessidades do povo, tornando o processo mais democrático através da participação de outros setores da sociedade civil na elaboração de projetos e políticas públicas. O Brasil, em 1988, elabora uma nova constituição, a qual, também, teve um processo de construção muito mais democrático, com a participação de diversos setores da sociedade civil. A construção da nova LDB, concluída no ano de 1996, também teve uma importante participação de movimentos sociais e, também, de outras entidades. O período pós-democratização na América Latina, trouxe, consigo, o surgimento de novos e diversos movimentos sociais de caráter identitário, os quais trazem um conjunto de reivindicações e diferentes problematizações que acabam por serem incorporadas, de forma mais ou menos direta, nas políticas públicas.

A chegada dos anos de 1990, nos dois países, dá início a época neoliberal na região, onde ações como a diminuição do Estado, reformas liberais, abertura ao mercado internacional e incentivo a privatizações, são visíveis nas mais diversas áreas. Nesse período, também, se consolida, ainda mais, a influência dos organismos internacionais, principalmente do BM, da UNESCO e da CEPAL, na construção de políticas em educação na América Latina. Nos primeiros anos da década, a defesa de uma educação pública gratuita acabou prevalecendo como proposta principal e ação apoiada pelos organismos internacionais.

Nesse contexto, o governo do Peru solicita ajuda ao BM, a UNESCO e a PNUD, para a elaboração de relatório da educação nacional, o qual apontou que apesar de apresentar bons índices de acesso em todos os níveis de educação, a qualidade do ensino era crítica. Como resposta ao diagnóstico, o governo peruano, em parceria com o BM, criou o programa MECEP. A reforma neoliberal no ano de 1998, trazia elementos que dialogavam com os princípios levantados pelos organismos como o currículo baseado nos componentes da competência e habilidades, a descentralização através do processo de municipalização (como o modelo chileno), a avaliação, controle da nomeação dos docentes e incentivo a privatizações.

Figura 2: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1930-1980)



No Brasil, é possível perceber as influências desses organismos na própria elaboração da LDB que acabou adequando-se aos padrões de desregulamentação, privatização e flexibilização. As reformas ocorridas na década de 1990, tinham como foco as novas formas de financiamento, de gestão e de avaliação da educação baseadas nos princípios da descentralização e autonomia local e, também, no desenvolvimento da qualificação profissional, em diálogo com as orientações das

agências internacionais. Inclusive, o Brasil repassou a responsabilidade da expansão da educação para a esfera privada, em concordância com os documentos lançados pelo BM, que considerava desnecessária a universalização da educação para países de “subdesenvolvidos”. Nessa época, o Decreto nº 2208/97 fortaleceu a dualidade do sistema e separou, ainda mais, as trajetórias educacionais, na medida em que desmembrava o sistema educacional em dois tipos de ensino: Sistema Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação Profissional.

O início dos anos 2000 no Brasil, ainda se dava continuidade à gestão neoliberal, nesse contexto é lançado o PNE (2001-2010) que trouxe elementos muito próximos daqueles da reforma de 1998 do Peru, tais como a preocupação com o aproveitamento e a qualificação docente e o currículo baseado em competências e habilidades. Ao final da gestão do governo neoliberal, a situação educacional se encontrava como uma organização fragmentada, segmentada, flexível e dispersa. Enquanto no Peru, ao final da gestão desse período, a educação se encontrava com uma organização fragmentada, o trabalho docente desvalorizado e um baixo financiamento.

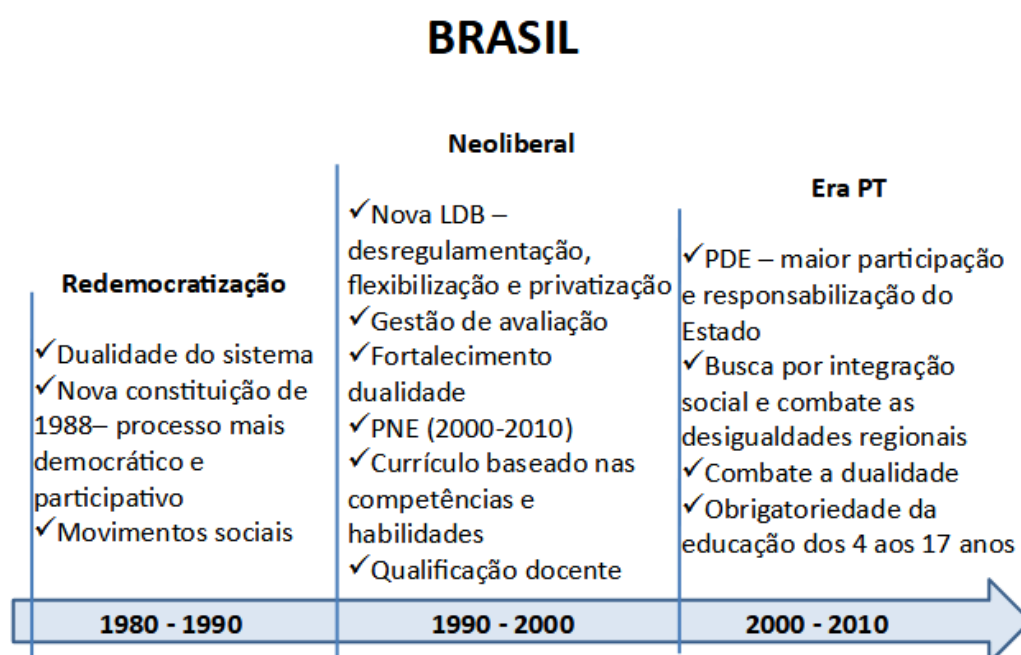
No ano de 2003 a educação peruana é declarada em estado de emergência. Diante disso, o governo lança uma nova LGE com um enfoque na promoção de uma maior participação da sociedade através de órgãos como os conselhos regionais, ação que fortalece a lógica da descentralização e maior autonomia das instituições. Outra ação tomada pelo governo foi se voltar, mais uma vez, a ajuda dos organismos internacionais, agora a UNESCO, através da assinatura do documento “Educação para todos”. No decorrer da década, o discurso sobre educação muda o foco da participação para o da eficiência, como também, se afasta da ideia de educação como um direito e da participação popular.

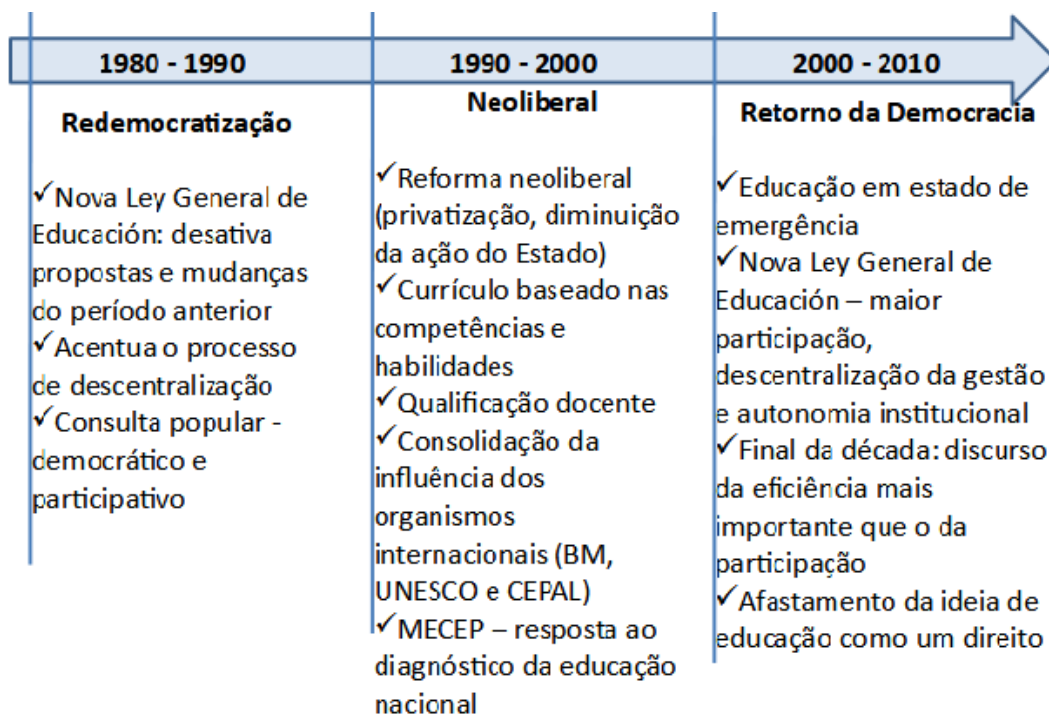
O estabelecimento do novo PDE marcou uma maior responsabilização e envolvimento do governo brasileiro na busca por uma integração social pára além das desigualdades regionais. Embora, o Ideb, criado na época, não leve em conta as desigualdades regionais, ele se tornou uma ferramenta pela qual o MEC pôde oferecer auxílio para municípios mais necessitados. A instalação da modalidade do ensino médio integrado e do novo Sistema Nacional de Educação foram algumas tentativas, mais uma vez, de superar a dualidade do sistema, pois estabelecia uma

articulação entre os dois tipos de ensino profissional e o propedêutico. O final da década de 2000 foi marcada pelo estabelecimento da educação básica dos 4 aos 17, o que inclui o ensino médio, e por tentativas de adaptação da educação as demandas e exigências da sociedade moderna. A entrada de um governo mais progressista e adepto a políticas de cunho mais social na década do ano de 2000, foi sentida na educação através de uma maior responsabilização do Estado com o compromisso da educação, e também, da elaboração de políticas e programas mais preocupados em atender as populações menos favorecidas.

No começo da década de 2010, são estipuladas as novas DCNEM, as quais se afastam da ideia de um currículo baseado nas competências e habilidades, a apesar das noções de integração e interdisciplinaridade constarem nas diretrizes desde os anos de 1990, é nessa composição que esses elementos se encontram mais articulados. O currículo propõe a construção de um único percurso de formação, além de estabelecer um diálogo mais próximo às distintas realidades do país. Em 2017, a educação toma um rumo diferente do qual estava caminhando com a entrada de um governo liberal e o estabelecimento da Lei nº 13415 e a nova BNCC, a qual volta a atender mais as demandas e interesses da economia e do setor privado, retoma o espírito das reformas dos anos de 1990. O currículo se torna, novamente, mais flexível e oferece diferentes percursos de formação, voltando com a característica da dualidade.

Figura 3: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (1980-2010)

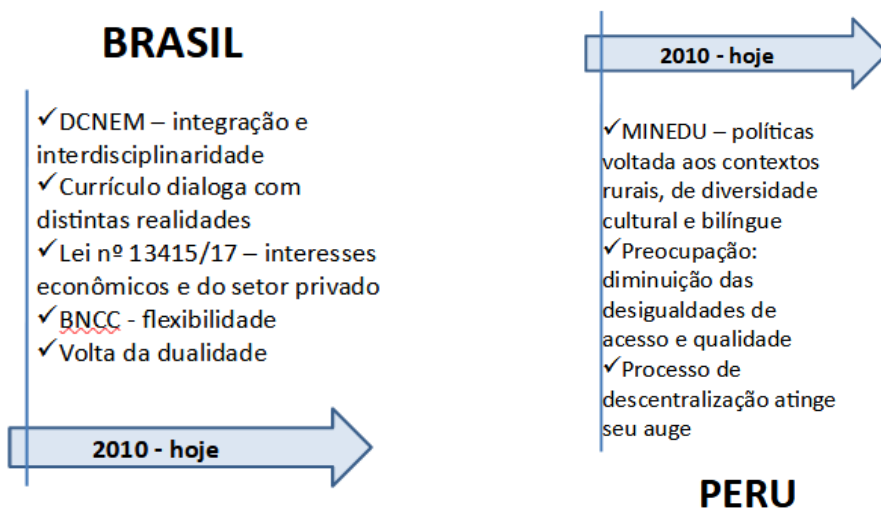




PERU

As políticas desenvolvidas pelo MINEDU, durante esse período no Peru, tiveram como ênfase as ações nos contextos rurais e de diversidade cultural e bilíngue, pois, assim como o Brasil, uma de suas maiores preocupações foi com a diminuição das desigualdades de acesso e qualidade na educação. Foi aqui que o processo de descentralização teve o seu auge, ao estabelecer que governos regionais e locais tenham o mesmo peso nas propostas, funções e responsabilizações.

Figura 4: Linha do tempo comparativa do desenvolvimento da educação no Brasil e no Peru (2010-hoje)



De maneira geral, podemos concluir que as histórias e os sistemas de educação de ambos os países aqui apresentados, apesar de começarem de maneira muito distintas, vêm se apresentando características cada vez mais comuns. Esse fenômeno é fruto do processo de globalização, que envolve em um mesmo movimentos, países com estruturas sociais e culturais distintas, mas que, ao mesmo tempo, fazem parte de uma mesma posição dentro do jogo de poderes mundial. A seguir, de forma muito breve, será apresentado um resumo histórico dos principais eventos e movimentos identificados a partir da pesquisa histórica.

Desde a colonização das Américas até a metade do século XX, temos contextos extremamente diferentes entre os dois países. Percebe-se que o Peru tem uma enorme precocidade em relação ao Brasil no estabelecimento de um sistema de educação composto por todos os níveis de ensino. Com a proclamação da República no ano de 1821, o Peru antecede o Brasil em praticamente cem anos, a consolidação de um sistema de educação democrático, com órgão regulador específico e debates sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Muitos desses elementos somente surgem no Brasil na década de 1920, como mostra a tabela a seguir.

Quadro 2 . Comparação do surgimento de elementos que compõem os sistemas de ensino no Brasil e no Peru em relação ao ano.

	BRASIL	PERU
Estabelece todos os níveis de ensino	1822	1500
Criação de um Ministério da Educação	1930	1837
Debate sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário	1920	1821
Estabelecimento da primeira LDB e LGE	1961	1850

A partir da segunda metade do século XX, percebemos que as duas histórias passam a apresentar maiores convergências. Tanto no Brasil quanto no Peru temos uma realidade educacional fortemente marcada pelas desigualdades regionais, por uma expansão do setor privado e o fenômeno do crescimento demográfica e a sua relação com a urbanização e o crescimento dos índices de escolarização, principalmente das taxas de alfabetização. Nos anos de 1960, surgem os governos

ditatoriais onde, apesar da sincronicidade histórica, é o período onde as histórias tomam rumos um pouco diferentes.

Quadro 3: Convergências entre as histórias dos sistemas educacionais no Brasil e no Peru da segunda metade do século XX até a redemocratização.

Convergências	
Segunda metade do século XX	<ul style="list-style-type: none">▪ Desigualdades regionais▪ Expansão do setor privado▪ Crescimento demográfico X urbanização X taxa de alfabetização▪ Ditaduras militares: Orientações internacionais
Redemocratização	<ul style="list-style-type: none">▪ Nova LDB e LGE▪ Reivindicações de caráter identitário▪ Reformas neoliberais (organismos internacionais)▪ 2000 → maior preocupação com as desigualdades educacionais

No período pós-redemocratização, as histórias voltam a andar mais paralelamente. Ambos os países proclamam as novas leis de educação. Essas leis também vão se mostrar mais abertas as reivindicações de caráter identitário. No Brasil essas reivindicações vieram, principalmente, pelo movimento negro e pelo movimento feminista; enquanto que no Peru, elas aparecem a partir do ano de 2010 pelo movimento indigenista. Nos anos de 1990 temos a época neoliberal, onde os Estados acatam as orientações vindas, principalmente, dos organismos internacionais e que colocam dentro da educação os princípios da descentralização, privatização, avaliação e currículos baseados em competências e habilidades, entre outros. Contudo, é visível um crescimento da preocupação com as desigualdades educacionais a partir dos anos 2000 e, conseqüentemente, é visível, também, que os Estados passam a tomar medidas com o objetivo de diminuir essas desigualdades.

Quadro 4: Divergências no processo de descentralização da educação no Brasil e no Peru

Divergências no processo de descentralização	
Brasil	<ul style="list-style-type: none">▪ Regime de colaboração administrativa pelos entes federados▪ MEC como órgão regulador▪ PDE - maior participação e responsabilização do Estado.
Peru	<ul style="list-style-type: none">▪ municipalização (modelo chileno)▪ Sem órgão regulador▪ Ausência de plano nacional de educação.▪ LGE - maior participação da sociedade civil e autonomia institucional.

Podemos perceber uma divergência nas histórias dos sistemas de educação em ambos os países no processo de descentralização. O Brasil adota um regime de colaboração administrativa da educação através dos entes federados, contudo mantém o MEC como órgão regulador. Além do MEC, o PDE proporciona uma maior participação e responsabilização do Estado com a educação. Já o Peru adotou o modelo de chileno de municipalização e não conta nem com um órgão regulador e nem com um plano nacional de educação. Além disso, a nova LGE (2003), propõe uma maior participação da sociedade civil e denota mais autonomia institucional as regiões e zonas educacionais.

4 Trajetórias de escolarização: a realidade brasileira e peruana

Este capítulo abarca a análise das trajetórias de escolarização, mais especificamente, as trajetórias de jovens do ensino médio e secundário, no Brasil e no Peru, entre os anos de 2000 e 2018. O foco da análise são as trajetórias a partir da categoria de gênero (aqui assumida tal como se apresenta nos bancos de dados, ou seja, feminino e masculino), relacionando essa com os indicadores socioeconômico, de área geográfica e étnico-racial. Todas essas categorias carregam traços que indicam desigualdades sociais, mas também desigualdades educacionais.

Para uma melhor organização, esse capítulo está dividido em três partes. A primeira parte corresponde a uma discussão sobre as trajetórias de escolarização de nível médio na América Latina. As trajetórias são compreendidas a partir da metodologia do Curso de Vida, apresentada no capítulo 3 desta pesquisa. Junto são discutidos os termos utilizados, e os critérios que compõem a análise como, por exemplo, trajetórias de escolarização, universalização e abandono escolar. São discutidas mais duas categorias, porém de forma separada por serem categorias centrais na discussão, sendo elas a categoria de gênero e as políticas públicas.

A segunda parte se refere as trajetórias de escolarização no Brasil. Primeiramente é apresentado um breve histórico das políticas públicas em educação que tenham como população-alvo as mulheres. Após são apresentadas trajetórias dos jovens estudantes do ensino médio brasileiro e sua relação com demais indicadores de escolarização. Procura-se apresentar e contextualizar o dado a partir da bibliografia trabalhada sobre o assunto a fim de interpretar os gráficos longitudinais elaborados. O mesmo ocorre na terceira parte desse capítulo, porém, agora com a realidade peruana.

4.1. Trajetórias de escolarização na América Latina: os índices de escolarização na região

Pelo termo “trajetórias de escolarização” compreende-se o caminho realizado pelo sujeito dentro do sistema escolar, sempre em relação com a expectativa que

supõe o percurso de determinado sistema. Há, de fato, as trajetórias escolares teóricas, as quais seguem uma progressão linear e contínua prevista pelo sistema, com organização e tempo marcados e padronizados (D’ALESSANDRE, 2014). Contudo, a realidade escolar, e a realidade da educação nos países em regiões emergentes como a América Latina, mostra que as trajetórias de escolarização são transpassadas pelas outras trajetórias vitais e que incidem sobre ela e delineiam seus percursos, colocando certos obstáculos a grupos definidos e facilitando o caminho para outros.

A região latino-americana como um todo tem vivido um processo de grandes transformações sociais e educacionais, principalmente após a redemocratização, nos anos de 1980, que teve grande impacto nas realidades educacionais e nas políticas em educação. Pode-se dizer que nas últimas décadas do século XX, praticamente todos os países da região sofreram uma expansão do acesso ao sistema de educação e um aumento no nível de escolarização da população em todas as etapas de ensino. Em diversos países, principalmente, na primeira década do século XXI, se viu um contexto político favorável a emergência de políticas de proteção social, junto com um maior investimento na educação. *“Tales modificaciones políticas y sociales fueron acompañadas de la elaboración de nuevas políticas educativas, cuya finalidad fue la promoción de equidad y, em particular, creación de programas para ampliar el acceso a la educación superior”* (PEROSA; BENÍTEZ; SANDOVAL, 2021, p.46.), como é o caso das ações afirmativas no Brasil.

As reformas educativas, aqui compreendidas como o conjunto de políticas públicas e programas em educação, realizadas em cada um dos países, apesar de suas particularidades, em sua maioria, estenderam a obrigatoriedade escolar até o último nível da educação básica, ou seja, o ensino médio, no caso brasileiro, e a educação secundária nos demais países⁴². Em muitos países, a educação secundária está dividida em: educação secundária baixa e secundária alta (correspondente aos últimos 3 anos). A Venezuela, em 1999, foi o primeiro país da

42 Com exceção da Nicarágua, todos demais países da América Latina e do Caribe contam como ensino básico e obrigatório até a idade de 17 anos no máximo.

região a tornar a secundária alta parte obrigatória⁴³ da educação básica, seguido por Chile e Peru em 2003. O Brasil tornou a escolarização obrigatória até os 17 anos de idade, que teoricamente seria equivalente ao período para cursar o ensino fundamental e médio no caso de estudantes que nunca repetiram o ano escolar. Isso ocorreu apenas no ano de 2009, junto com Bolívia e Uruguai. O último país a tornar obrigatório foi o México, em 2012. Isso demonstra o quão recente é a obrigatoriedade da educação em nível médio ou secundário na região. A obrigatoriedade como lei demonstra também o modo como a escolarização começa a ser percebida socialmente, ou seja, como um forte mecanismo de acesso a um núcleo de direitos fundamentais. É importante ressaltar que junto com a lei de obrigatoriedade vem também a responsabilidade do Estado em ofertar e garantir as condições de acesso a educação e a sua permanência a todos os jovens de cada país.

Outro fator que também impulsionou a demanda pela educação secundária foi o processo de universalização do ensino fundamental que ocorre em toda a América Latina. A ampliação da demanda resultou no aumento da diversidade do perfil dos estudantes, que chegam à escola de diferentes realidades e condições de existência. Isso fez com que a permanência e a conclusão do ensino médio se tornassem um grande desafio principalmente para os jovens das camadas populares, na medida em que enfrentam grandes dificuldades tanto em relação aos estudos, quanto a adaptação a uma cultura escolar que mantém pouco diálogo com suas realidades e expectativas (LEBOURG, COUTRIM, 2018).

Apesar de grandes semelhanças entre os países da região, não podemos pensar a América Latina como uma unidade homogênea, pois isso implicaria cair em generalizações e ocultaria particularidades históricas e sociais que compõe e caracterizam os diversos países da região. No entanto, é possível assumir alguns pontos como características centrais da região como um todo. Em função de sua história como países que se construíram a partir de um legado histórico, colonial e escravista, onde a pobreza assume o lugar central na definição dos problemas

43 O que se torna obrigatório não é a etapa de ensino propriamente, mas a faixa etária em que o aluno necessita estar na escola, no caso do Brasil, a idade obrigatória para o aluno estar na escola é de 4 até 17 anos; no Peru, de 3 a 16. Os demais países da América Latina variam de a idade máxima entre 14 e 16 anos, com exceção da Nicarágua.

sociais. As desigualdades étnico-raciais, territoriais e de distribuição de renda continuam tendo um peso determinante na constituição das relações sociais e na estrutura das oportunidades educacionais na América Latina, como demonstra a pesquisa de Perosa, Benítez e Sandoval (2021).

A heterogeneidade da realidade escolar é evidente dentro dos próprios países. A experiência da escolarização se diversifica de forma radical na medida em que mais estudantes entram no sistema, e essa diversidade é profundamente marcada pelas desigualdades sociais. Fica claro que a generalização do acesso à educação não conseguiu reverter as desigualdades sociais de origem, ainda que as tenha atenuado. Elementos como o gênero, o nível socioeconômico, a raça e a área geográfica, por exemplo, acabam delineando e segregando desde a entrada no sistema os percursos das trajetórias dos estudantes.

A partir dessa complexidade de realidades, internas e externas às fronteiras nacionais, a pesquisadora Vanessa D'Alessandre (2017), identificou três cenários de trajetórias de escolarização de estudantes de nível médio na América Latina. Em cada cenário estão agrupados países de acordo com a longevidade e qualidade das trajetórias, sendo eles:

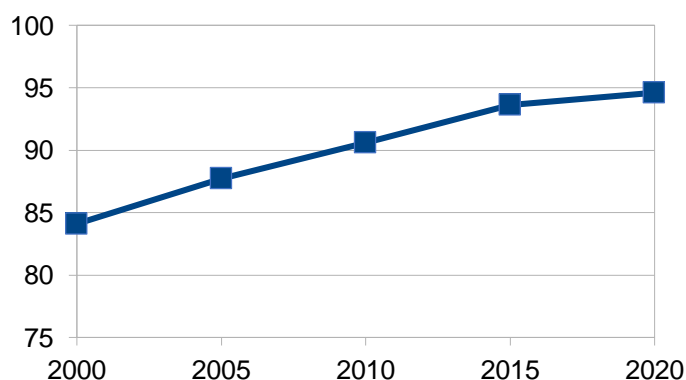
- **Cenário 1:** Trajetórias escolares sólidas e extensas: está dividido em dois subgrupos. O primeiro é composto por Chile, Estado Plurinacional de Bolívia e **Peru**. Os três países apresentam um alto nível de acesso e de permanência dos estudantes, constituindo, assim, as trajetórias mais sólidas e extensas da região. O segundo subgrupo apresenta trajetórias escolares extensas, mas com uma taxa de permanência mais baixa, ocasionando uma diminuição na graduação de nível médio. Os países que compõem o segundo subgrupo são: Argentina, República Bolivariana de Venezuela, Equador e Colômbia.
- **Cenário 2:** Trajetórias escolares fragilizadas. Nesse grupo se insere os países onde as trajetórias escolares são marcadas pela restrição no acesso e/ou baixa retenção. O **Brasil**, por exemplo, se insere nesse cenário, pois mesmo com a ampliação do acesso ao nível médio de ensino, o país demonstra grandes dificuldades em manter o estudante até a sua formação na etapa. Outra característica desse cenário é os altos índices de reprovação e distorção idade-

série. Paraguai, Uruguai, México, República Dominicana e Costa Rica são alguns dos países que se encontram nesse tipo de trajetória e é o cenário mais comum entre os países da região.

- **Cenário 3:** Trajetórias escolares frágeis e curtas. Apenas Nicarágua, Honduras e Guatemala compreendem esse grupo onde as trajetórias educacionais são marcadas pela restrição no acesso ao nível médio e pela baixa taxa de retenção.

Em síntese, podemos afirmar que as trajetórias educacionais nos últimos anos na América Latina têm se fortalecido e alargado. Em todos os países da região ocorreu uma massificação e democratização do acesso e finalização do nível fundamental, ou primário. Até 2018, todos os países da América Latina contavam com uma taxa de finalização da educação primária entre jovens de mais de 15 anos superior a 90% (Gráfico 1). Ou seja, mesmo em países onde as trajetórias educacionais são frágeis, o ensino primário está em vias de consolidação em relação ao seu acesso, e em menor escala a sua finalização.

Gráfico 1: Porcentagem de pessoas de 15 a 19 anos com educação primária completa na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.

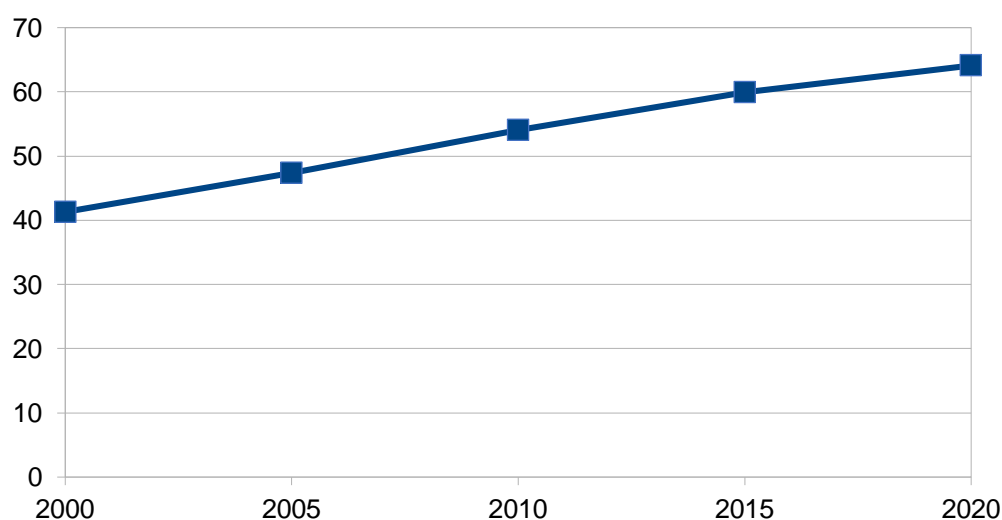


Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat., 2022

O grande desafio da educação latino-americana começa na transição para o ensino média (Gráfico 2). Em regiões que se caracterizam por sociedades altamente estratificadas e socialmente desiguais, as trajetórias se tornam ainda mais complexas, principalmente quando se refere a uma população tão diversa como os jovens. As juventudes desses países acabam construindo suas

experiências em meio a situações de marginalização, violência e exclusão e que acabam por transformar os seus estilos e suas expectativas de vida (RIVERA-GONZÁLEZ, 2011).

Gráfico 2: Porcentagens de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

No entanto, como compreender a exclusão da juventude em um contexto em que se trabalha a universalização do acesso à educação? De fato, é visível o avanço em relação à oferta e o acesso dos jovens as escolas em todo o território da América Latina, principalmente, quando falamos do ensino fundamental. Porém, contraditoriamente, são esses mesmos sujeitos que têm menos oportunidades de ascender a um emprego remunerado. Por mais que esses jovens tenham uma escolaridade maior que a geração de seus pais, assim como maiores conhecimentos, enfrentam uma maior porcentagem de desemprego e de exclusão do mercado de trabalho ou de uma fonte de renda que permita melhorar suas condições de vida (RIVERA-GONZÁLEZ, 2011; D'ALESSANDRE, 2014). Em última análise, para as novas gerações contar com uma maior educação não garante melhores condições de trabalho e muito menos estabilidade.

Dessa forma, o abandono escolar é uma realidade em toda a região latino-americana, principalmente nos países que apresentam uma condição socioeconômica mais debilitada. No entanto, esse é um fenômeno extremamente complexo que está relacionado a uma multiplicidade de fatores que vão muito além da escola. É durante o ensino médio que o vínculo dos jovens com as instituições se torna mais frágeis e desgastados por diversos motivos. O abandono escolar é mais frequente entre os jovens de 15 a 17 anos e, principalmente, entre os membros das classes mais populares. A grande desigualdade social existente na região produz realidades distintas e complexas para os jovens e que ocasiona trajetórias educacionais diferentes para cada segmento da sociedade. O atual modelo de educação vigente em nossas sociedades não foi desenhado para as populações que são marcadas por persistentes carências de diferentes naturezas. A dificuldade das escolas em dialogar com a realidade de seus alunos faz com que o abandono seja uma prática recorrente entre aqueles onde o elo é mais frágil. Características como a posição social, gênero, raça e local de moradia são elementos que estão atados às trajetórias educacionais de cada estudante, elas não definem seus êxitos e fracassos, mas podem se tornar desafios e obstáculos durante o percurso.

Ao tentar compreender as razões do abandono escolar entre jovens latino-americanos, D'Alessandre (2017) agrupou as causas em duas grandes dimensões: material e subjetiva. A dimensão material relaciona, principalmente, as condições socioeconômicas, e foi relatada como a causa mais direta para o abandono escolar. As dificuldades econômicas familiares, muitas vezes, “forçam” os jovens a entrarem muito cedo no mercado de trabalho. O trabalho também pode ser realizado dentro da própria casa, como nos casos de maternidade ou paternidade na adolescência ou em relação a tarefas de cuidado direto de outros integrantes da família.

[...] la intensificación del trabajo de mercado y del trabajo de cuidado durante la adolescencia –y su impacto sobre cada trayectoria escolar– es una clara expresión de los roles que asumen las y los jóvenes en contextos de privaciones materiales persistentes. Sin lugar a dudas, las dinámicas familiares que buscan generar niveles de bienestar para sus integrantes conforman una compleja red de interacciones donde, en muchos casos, las trayectorias escolares quedan atrapadas (D’ALESSANDRE, 2017, p.22).

Por outra parte, as situações de carência familiar fazem com que os jovens assumam distintos papéis dentro das dinâmicas familiares, contudo esses papéis

são fortemente marcados pelo gênero. Enquanto que mais da metade dos jovens do sexo masculino acabam deixando a escola para assumirem trabalhos fora de casa, as jovens estudantes largam os estudos pela maternidade ou tarefas associadas a reprodução da vida doméstica (D’ALESSANDRE, 2017).

A segunda dimensão corresponde aos suportes subjetivos da experiência escolar, relacionados, principalmente, a falta de interesse por parte dos jovens em relação aos estudos. Os jovens consideram que, apesar da acessibilidade aos serviços educacionais oferecidos pelos Estados, isso não é algo que se apresente de maneira natural. O desinteresse está relacionado a precariedade e/ou a desatualização de práticas pedagógicas, materiais de ensino, pertinência do currículo, entre outros fatores que compõem a estrutura subjetiva da escola.

Mesmo que esses problemas se parecem externos à escola, como as dinâmicas familiares ou o mercado de trabalho, a acumulação de desvantagens sociais em que as famílias e os indivíduos se encontram tem impactos decisivos nas trajetórias educacionais. Assim, o Estado tem a responsabilidade sobre esses assuntos e o dever de promover políticas que ponham foco sobre as dinâmicas familiares e outros fatores que proporcione condições para os adolescentes permanecerem estudando.

Dicho en otros términos, lo que está ocurriendo es que la intensificación del trabajo de mercado y el trabajo de cuidado constituyen obstáculos para los procesos de escolarización que parecen decir que las políticas sociales y educativas orientadas a la protección de las trayectorias escolares están fallando. Ciertamente, en contextos de privaciones persistentes, las trayectorias escolares corren el riesgo de quedar subsumidas bajo las dinámicas que las familias despliegan para producir niveles aceptables de bienestar. Ante este panorama de desescolarización, se coloca en evidencia la imposibilidad del Estado para quebrar uno de los principales encadenamientos que transmite y reproduce la acumulación intergeneracional de las desventajas sociales (D’ALESSANDRE, 2017, p.23).

Já na pesquisa de Miranda (2018) sobre o abandono escolar nos países da América Latina, as causas podem ser agrupadas em três domínios fundamentais: individual, familiar e social⁴⁴. O domínio *familiar* está diretamente relacionado com a situação econômica e financeira da família, com a escolaridade dos pais, o fato de viver ou não com a família e em relação aos cuidados e sustentação do lar. A parte

44. A divisão proposta por Miranda (2018), não desconsidera a análise de D’Alessandre (2017), mas a reorganiza em diferentes categorias.

institucional se referem as condições de oferta educativa. Por um lado, elas podem ser intersistêmicas, associadas com as desigualdades de acesso aos serviços educacionais, como a infraestrutura, a disponibilidade de equipamento básico, materiais de apoio, etc. E por outro, podem ser intrassistêmicas, quando relacionado ao ambiente escolar e as questões subjetivas da escola, como práticas pedagógicas, conteúdos curriculares, gestão escolar e participação familiar na escola. E por fim, o domínio *individual* associado a desmotivação, o desinteresse pela escola e os problemas próprios das identidades juvenis.

Sin duda, las causas del abandono escolar son diversas y cada una tiene distinta naturaleza. A los factores causales más tangibles como el económico o el familiar se suman, los institucionales y los individuales. Los tres, en su interacción, complejizan, todavía más, el problema del abandono en la secundaria alta (MIRANDA, 2018, p.17).

A análise sobre os fatores causais do abandono escolar demonstra a influência dos contextos sociais e culturais, assim como do papel institucional e social da escola na ação contra as desigualdades educacionais. É possível destacar diferentes fatores de risco que podem influenciar as trajetórias dos estudantes (MIRANDA, 2018), são eles: I) a localização geográfica (urbano X rural), assim como a estratificação de acordo ao tamanho das cidades; II) a debilidade da tutela familiar, ou seja, a capacidade das famílias para sustentar os jovens e permitir a continuidade de suas trajetórias escolares; III) as tensões relacionadas com as questões físicas e psicológicas, típicas nesta etapa da vida; IV) o vazio dos consumos culturais, produto das desigualdades econômicas e de informação e que acabam limitando o acesso dos jovens mais vulneráveis a uma maior quantidade de conteúdos; e, V) a cidadania precária, referente a sub-representação política dos jovens, para quais os direitos políticos e de representação ainda não são reconhecidos.

Frente a esse cenário, os diversos países da América Latina vêm procurando desenvolver políticas públicas e programas que combatam o abandono escolar e ressignifiquem a escola a partir das ideias de democracia, defesa dos direitos humanos e da diversidade cultural da região. Essas ações governamentais foram divididas pelo autor (MIRANDA, 2018) em três grandes dimensões: a situação de vulnerabilidade social, a desintegração acadêmica e a constituição dos sujeitos.

Essas três dimensões devem ser pensadas sempre em relação, visto que a sua desassociação daria apenas uma visão parcial do fenômeno.

- **Situação de vulnerabilidade social:** aqui estão relacionados as questões sobre a situação de vulnerabilidade social já descritas, em parte, acima, como os fatores relacionados a pobreza e a desigualdade social, característicos de sociedades em desenvolvimento e que acabam afetando o desenvolvimento acadêmico e pessoal das juventudes. Contudo, esses fatores não são isolados, eles se complexificam quando relacionados a fatores étnico-raciais, de gênero ou de localização geográfica. *“Los diversos aspectos de vulnerabilidad social no son excluyentes entre sí, estos usualmente se potencian y fortalecen mutuamente, generando situaciones y contextos que dificultan el tránsito de los jóvenes durante la secundaria alta”* (MIRANDA, 2018, p.19). A situação de vulnerabilidade social é a condição em que se encontra a maior tendência para a constituição de políticas públicas ou programas em educação na região. De maneira geral, a ação pública orientada a garantir a permanência dos jovens e adolescentes no sistema escolar oferece algum tipo de apoio econômico, como o repasse de verbas para os setores sociais mais vulneráveis. A parte dos programas de repasse financeiro, existem as ações que se centram a atender o problema a partir do âmbito acadêmico, alimentar ou de saúde.
- **Desintegração acadêmica:** esta condição se relaciona com o âmbito institucional e da falta de integração pessoal do jovem no ambiente escolar. A partir dessa perspectiva o abandono é consequência da incompatibilidade entre os valores institucionais e os valores pessoais dos estudantes. A permanência do estudante depende da relação que ele estabelece com a escola e da construção de sentido e perspectivas de futuro. Dessa forma, se faz referência aos processos de ensino como a qualidade da educação, a pertinência do currículo, a estrutura e a formação docente que permitam estabelecer um elo forte entre instituição e estudante. No entanto, esse elo costuma ser mais frágil em estudantes que vivem realidades socioculturais mais distantes da dinâmica escolar. Essa perspectiva permite situar a

problemática do abandono escolar desde o papel da escola e propõe mudanças estruturais na instituição como forma de transformar a escola em um espaço inclusivo e potencializador, capaz de integrar os sujeitos em igualdade de condições. A maioria das ações públicas nessa direção se caracterizam por programas de tutoria e assessoramento acadêmico ou estratégias para a incorporação de planos pedagógicos que resultem mais flexíveis em contextos e interesses acadêmicos por parte dos alunos. Um ponto a se destacar é que a maioria dos programas dão apoio técnico aos implementadores que se encontram na escola como a adoção de materiais e TIC.

- **Constituição de sujeitos:** nessa perspectiva a escola é vista como um espaço de interação social e constituição de subjetividades e papéis, construídos através de códigos de sentido, significados e emoções, o que desenvolve um processo de subjetivação. Contudo, quando o processo de subjetivação que o jovem constrói com a escola é frágil, aumentam as possibilidades de que os estudantes constituam sua vida a margem da escola ou, até mesmo, contra ela (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). A heterogeneidade dos jovens nas escolas, resultado das desigualdades socioculturais, afeta fortemente os processos de subjetivação deles. Essas desigualdades acabam sendo acentuadas como consequência do rápido incremento da oferta no nível secundário, que permitiu o ingresso de jovens antes excluídos da etapa. *“Así, la ausencia de sentido de pertenencia al interior de la institución, acompañada de dificultades materiales y mecanismos poco adecuados para integrar e incluir los jóvenes”* (MIRANDA, 2018, p.21), aumenta a probabilidade dos jovens abandonarem a escola. Essa é a perspectiva onde menos se identificou ações do governo. As poucas experiências encontradas se centram, principalmente, no apoio psicossocial dos estudantes. A construção dos estudantes como sujeitos passa pela capacidade da experiência escolar em oferecer sentido e diálogo com as perspectivas de futuro dos jovens, dessa forma a escola deve oferecer espaços que agreguem valores para além dos acadêmicos, como o investimento em esportes, arte e cultura.

4.1.1. Gênero, desigualdades e políticas públicas

O estudo realizado sobre a realidade educacional nos dois países têm o gênero como ponto de partida. A questão de gênero não é tomada em profundidade ou a partir das teorias feministas, contudo, ela é utilizada como uma categoria importante de análise que carrega suas particularidades. Embora o gênero não seja utilizado a partir de teorias específicas, é importante ressaltar alguns elementos que o fazem uma categoria útil de análise sócio-histórica.

O termo gênero é aqui empregado como sexo dos indivíduos. Apesar da análise focar no estudo e na compreensão das trajetórias de escolarização das mulheres, não se considera que essa seja uma esfera separada e que isola a experiência das mulheres da história social e política. Muito pelo contrário, a história das trajetórias femininas é construída em constante relação com contexto social, político e cultural de cada sociedade. Contudo, se reconhece que existem, de fato, particularidades evidentes entre as mulheres e os homens, como também existem desigualdades persistentes. Essas desigualdades em relação ao gênero demonstram que a categoria é constituída a partir de relações de poder, ou seja, “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p.88). O gênero não é a única, mas uma das categorias primárias pelas quais se pode compreender os mecanismos de poder das sociedades, assim como as categorias de classe e raça.

Al margen de las diferencias en la conceptualización de género, es claro que género no es solamente un indicador social entre muchos otros; sino que funciona como un principio articulador que afecta profundamente otras interrelaciones sociales. Las desigualdades de género se manifiestan a niveles macro y micro de la cotidianeidad y afecta a los individuos de todas las clases sociales, de manera transversal. Clase social y etnia están intrincadamente entrelazadas con género; pero el género opera con su autonomía propia (STROMQUIT, 2006, p.364).

Um dos pontos que diferem fortemente a experiência feminina da masculina e acabam produzindo impactos diferentes é a relação que estes mantêm com o espaço público e o espaço privado. Por espaço privado se compreende o próprio corpo e o espaço doméstico, enquanto o espaço público se refere àqueles espaços criados e estabelecidos pela sociedade, como é o caso da escola.

O espaço doméstico está histórico, econômico e culturalmente relacionado à mulher, na medida em que ela tende a ser muito mais responsáveis pelos cuidados com a casa e com a família. A sociedade está cada vez mais se conscientizando de que as normas da vida doméstica reforçam os padrões de submissão dentro da família e que acabam se estendendo para as instituições externas ao lar (STROMQUIT, 2006). Foi nos anos de 1960, que as mulheres começaram a perceber e a reivindicar de que o “pessoal é o político”. *“Así, de hecho, el mundo público y el mundo privado se encuentran interconectados. Claramente, la política no existe solamente fuera del hogar; deriva de transacciones que se originan a niveles micro, incluyendo aquellas dentro del hogar”* (STROMQUIST, 2006, p.367).

Em relação ao espaço público, no que diz respeito a área da educação, os governos nacionais e as agências internacionais são atores cruciais para a constituição dessa instituição e suas formas de ação. As conferências internacionais, desde os anos de 1990, vêm desenvolvendo programas e convenções que firmam e ratificam os direitos políticos das mulheres, enquanto os Estados criam políticas que promovem a igualdade de oportunidades no acesso à educação, contudo, em muitas casos acabam limitadas a ela. Como resultado das mudanças das condições sociais e da expansão da educação formal, as mulheres vêm ganhando mais espaço e acesso à educação nas últimas décadas (STROMQUIST, 2006), ultrapassando, muitas vezes, os dados da educação masculina. No entanto, é importante distinguir igualdade e equidade. Reconhecer a existência de maior igualdade de acesso entre estudantes mulheres e homens, não é o mesmo que dizer que eles têm experiências iguais, como já dito antes, cada experiência carrega suas particularidades.

A grande maioria dos direitos das mulheres adquiridos nas últimas décadas é consequência do ativismo dos movimentos de mulheres e de ONGs estabelecidas. Esses grupos, além de adquirirem direitos políticos, contribuíram para a construção intelectual de uma cidadania “ampliada” ou “completa”.

A discussão de Nancy Fraser (1996) sobre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento, nos oferece uma boa base para discutir sobre a justiça social. Brevemente, a política de redistribuição reivindica uma distribuição mais justa dos bens e recursos, englobam, também, as formas de feminismo e antirracismo

que veem na transformação ou reforma socioeconômica o remédio para a injustiça étnico-racial ou de gênero. Já a política de reconhecimento pretende a aceitação das diferenças de forma amistosa, promovendo a revalorização das identidades desvalorizadas injustamente. Contudo, nenhuma das duas políticas é eficiente quando tomadas isoladas, de acordo com Fraser, é necessária uma incorporação de ambas as perspectivas.

En estos casos, se nos presenta efectivamente lo que es construido como una elección: o redistribución o reconocimiento; o política de clase o política de identidad; o igualdad o diferencia; o pluriculturalismo o igualdad social. Afirmo que son antítesis falsas. En líneas generales la tesis de mi ponencia sostiene que la justicia actual requiere tanto de la redistribución como del reconocimiento, ya que ninguna de las dos vías por sí sola es suficiente. [...] En teoría, se trata de inventar un concepto «bivalente» de la justicia que logre reconciliar las reivindicaciones que defienden la igualdad social con las que defienden el reconocimiento de la diferencia (FRASER, 1996, p.19).

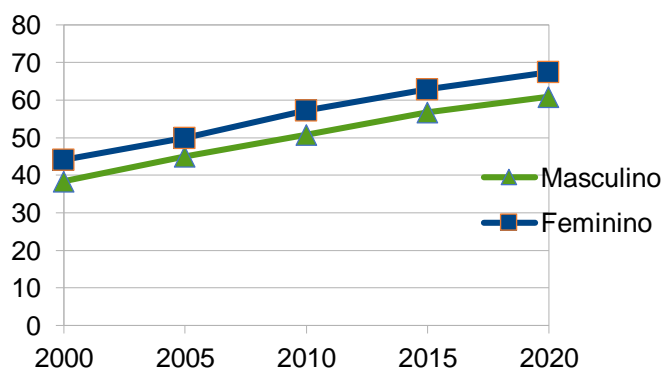
De fato, existem coletividades que apenas uma das políticas poderia solucionar os problemas de injustiça, como é o caso das desigualdades de classe. As injustiças causadas pela má distribuição socioeconômica podem ser resolvidas a partir de uma política de redistribuição, inclusive as desigualdades culturais, que, em última instância, têm raízes econômicas. Por outro lado, a política de reconhecimento poderia solucionar os problemas em relação a discriminação da sexualidade. No entanto, esses são exemplos de casos extremos de tipos ideais. Existe uma gama de coletividades que estão localizadas no meio desses extremos, onde as características se combinam de forma híbrida, as quais Fraser denominou de “coletividades bivalentes”.

En resumen, las colectividades bivalentes pueden sufrir la mala distribución socioeconómica y el mal reconocimiento cultural de forma que ninguna de estas injusticias es un efecto indirecto de la otra, sino que ambas son primarias y co-originales. En su caso, ni la política de redistribución sola, ni la política de reconocimiento sola bastarán. Las colectividades bivalentes precisam de ambas (1996, p.27).

O gênero, a partir dessa categoria, é uma coletividade bivalente. Por um lado, o gênero é um princípio básico da estrutura da economia política, da divisão fundamental do trabalho entre trabalho remunerado “produtivo” e o trabalho doméstico “reprodutivo”, gerando histórico, social e culturalmente, uma série de explorações e privações específicas da função do gênero. Nesta visão, a injustiça de gênero se apresenta como uma forma de injustiça socioeconômica, que

reclamaria uma política de redistribuição. Por outro lado, o gênero também é uma diferenciação em termos de status, pois ele estrutura padrões culturais dominantes de interpretação e valorização centrais para a ordem social, os quais são reparados a partir de políticas de reconhecimento. Ou seja, as políticas que trabalham com injustiças de gênero necessitam promover uma mudança tanto na economia política como na ordem em função do status. Outro ponto a se destacar é que a condição de gênero não deve ser considerada como isolada, pelo contrário, é necessário interseccionar os elementos como gênero, raça, classe, uns com os outros, pois cada um afeta os interesses e identidades de todos.

Gráfico 3: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa na América Latina segundo sexo entre os anos de 2000 e 2020.



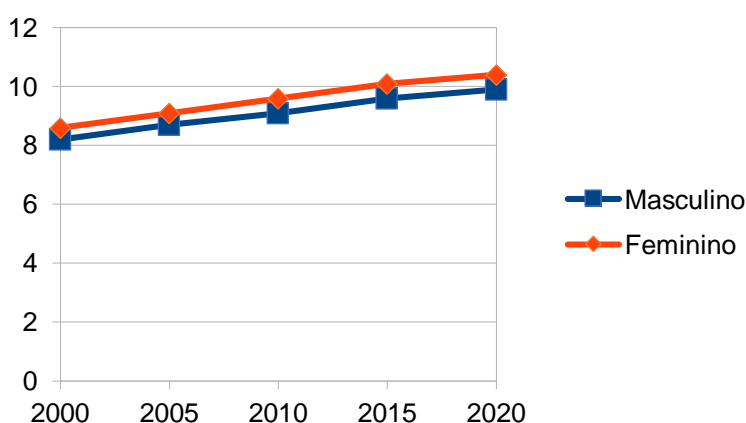
Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

Quando avaliamos os dados de escolarização na América Latina segundo sexo, percebemos que apesar do crescimento contínuo na formação da escola básica em ambos sexos, o feminino sempre se mantém alguns pontos à frente em relação ao masculino (Gráfico 3 e 4). Essa é uma tendência que já se percebe na região, na qual as mulheres tendem a ter uma trajetória de escolarização mais longa que os homens.

Outro ponto que desenha as desigualdades educacionais na região é a questão da área geográfica. Como se percebe no gráfico a seguir. As desigualdades frente a área geográfica são o resultado, entre outros fatores, da falta de oferta educativa nas áreas rurais. Em muitas regiões a educação é oferecida até o ensino primário, para o secundário, é necessário que o jovem se desloque para outra

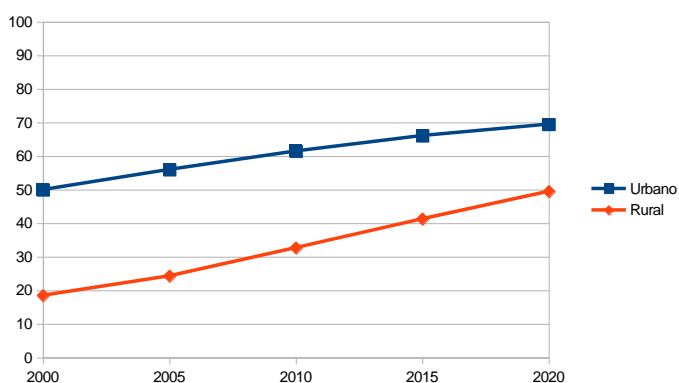
cidade. Isso não apenas traz dificuldades econômicas e logísticas, mas também podem ter consequências na construção de sentido da educação para esses estudantes. Apesar de perceber claramente um avanço na conclusão da etapa em ambas as áreas, a diferença entre elas diminuiu muito pouco (Gráfico 5).

Gráfico 4: Média de anos de estudo da população de 15 a 24 anos segundo sexo na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

Gráfico 5: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com educação secundária completa segundo área geográfica na América Latina entre os anos de 2000 e 2020.



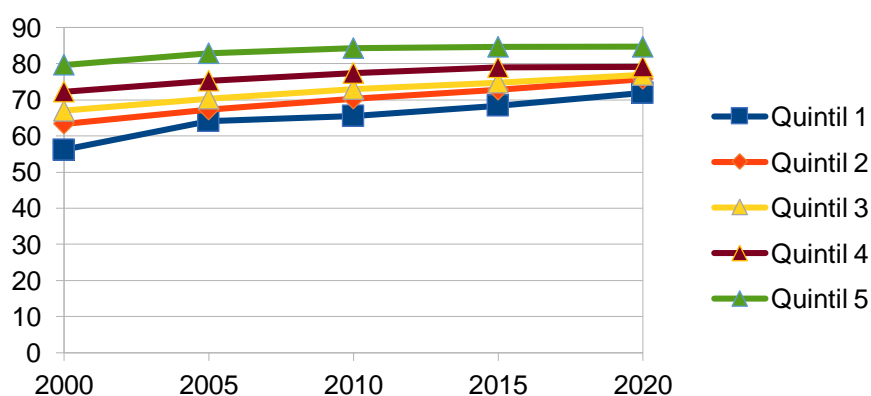
Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

Um segundo ponto que influencia diretamente as trajetórias de escolarização é a condição socioeconômica do estudante. As desigualdades econômicas e

culturais são dois dos fatores que mais delinham as trajetórias dos jovens. Esses fatores somados a escassez de políticas sociais em educação para combater esse tipo de desigualdade, e a construção de uma educação dualista⁴⁵ antes, não apenas fortalecem as desigualdades mas reproduzem toda ordem social e acabam por traçar as trajetórias antes mesmo do jovem entrar na escola.

Ao longo dos últimos 20 anos, percebemos que a frequência escolar das jovens durante a adolescência aumentou, contudo aumentou de forma mais significativa nos quintis de renda per capita mais baixos, enquanto nos quintis mais altos o aumento foi muito mais lento (Gráfico 6). Outro ponto de análise é a diminuição das diferenças durante esses anos, os valores de frequência em 2020 tiveram uma aproximação de quase 10 pontos (CEPALSTAT).

Gráfico 6: Frequência escolar feminina de 13 a 19 anos na América Latina segundo quintil de renda familiar per capita na América Latina entre os anos de 2000 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

Todos os elementos apresentados aqui influenciam e delinham as trajetórias de jovens estudantes na América Latina. Percebemos um avanço em praticamente todos os elementos e questões características das desigualdades educacionais aqui apresentadas, contudo, ainda resta muito caminho pela frente para podermos considerar que a educação exercida na região como democrática e justa. Cabe aos Estados desenvolverem políticas públicas em educação que permitam cada

45 Discussão sobre a dualidade do sistema de ensino é trabalhada no capítulo 3 desta pesquisa.

estudante, independente, de sua origem, raça ou gênero a ter acesso a uma educação de qualidade e democrática.

A seguir será apresentado o estudo sobre as trajetórias de escolarização de jovens mulheres do ensino médio e secundário em dois países da América Latina, no caso, no Brasil e no Peru. A partir da metodologia do Curso de Vida (ELDER, 1998), pretende-se analisar os desenvolvimentos e transformações que ocorreram nas trajetórias de escolarização dessas estudantes entre os anos de 2000 a 2018. Também será apresentado um breve histórico das políticas públicas específicas para a população feminina.

4.2. *Brasil: Histórico das políticas públicas em educação para o público feminino*

Foi com o processo de redemocratização em meados da década de 1980, que a sociedade civil passa a participar de forma mais ativa nas construções de políticas públicas no Brasil, e se concretizando na Constituição Federal de 1988, onde os movimentos de mulheres, entre outros, conseguiram expandir seus direitos em muitas direções. Nesse documento é possível perceber alguma menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos. No que se refere à educação não se pode dizer o mesmo.

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação. (VIANNA, UNBEHAUN, 2004, p.78).

Na década de 1990, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), que apesar de não constar, explicitamente, alguma referência a questão de gênero, é possível ver nas estrelinhas um pequeno avanço com o uso de termos como, por exemplo, *direito para todos e igualdade de condição*. O outro documento destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE) que, apesar de não utilizar muito a expressão *gênero*, utiliza termos como *sem distinção de raça, cor, idade ou sexo*. O documento também demonstra uma preocupação com a adaptação do material didático a uma abordagem adequada às questões de gênero e etnia, e coloca o

gênero como um dos temas transversais. Ou seja, apesar de alguns pequenos pontos, durante esse período pouco se avançou nas questões de gênero na educação.

Apesar de esse não ser um processo linear, a incorporação da questão de gênero teve um avanço mais significativo no século XXI. Podemos destacar a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, em 2004, e o desenvolvimento do Programa Mil Mulheres, no mesmo ano, e que buscava a equidade e igualdade entre os sexos, combate a violência contra a mulher e o acesso à educação. Em 2003, com a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)⁴⁶, as políticas de gênero no campo da educação ganharam impulso, e assim, o gênero como tema transversal passou a fazer parte dos diferentes documentos.

Já na década seguinte, em 2012, a SPM criou a Coordenação Geral da Diversidade, que reafirmava os compromissos com a promoção de políticas públicas para mulheres negras, indígenas, lésbicas, jovens, idosas e com deficiência. Outra ação tomada foi a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2013-2015), que aponta as ações governamentais que devem objetivar a eliminação da divisão sexual do trabalho e que tenham como foco a erradicação da pobreza e a garantia da participação feminina no desenvolvimento do país.

4.2.1. Trajetórias de escolarização brasileira: a inversão das desigualdades

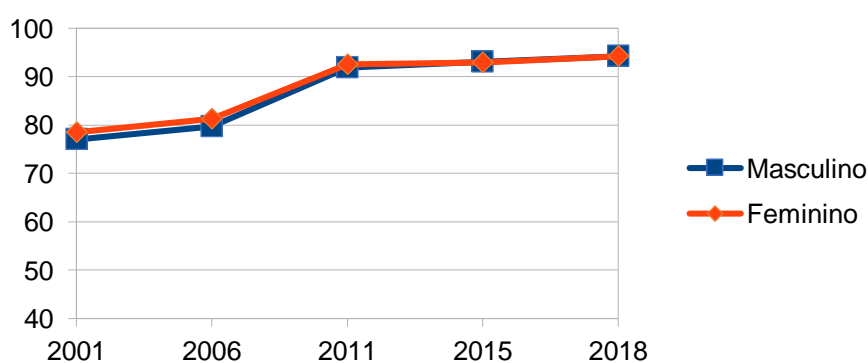
O século XXI, no Brasil, se tornou um período de muita transformação no cenário educacional. Entre avanços e retrocessos, o país, conseguiu levar a educação para populações antes excluídas desse processo. Isso não significa que o problema está resolvido, muito pelo contrário, as desigualdades frente a educação persistem e permanecem sendo desafios nas trajetórias de muitos estudantes brasileiros. Nessa parte da pesquisa, pretende-se apresentar alguns elementos que permeiam essas trajetórias e que trazem situações de desigualdade a determinados grupos sociais ao longo do tempo. Para isso, serão analisados os dados educacionais retirados das plataformas da Sistema de Información de Tendencias

⁴⁶ A SPM foi extinta após a posse do presidente Michel Temer, em 2016.

Educativas em América Latina (SITEAL), banco de dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPALSTAT) e, das plataformas de dados nacionais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

Seguindo a tendência da região, o Brasil também demonstrou grande avanço em relação ao acesso à educação básica desde os anos 2000. Ainda na metade da década de 1990, o país seguia o princípio neoliberal de repasse das ações do Estado para a esfera privada, o que o descomprometia da universalização da educação básica⁴⁷. Foi apenas no começo do século XXI, com a aprovação do PNE (2001-2010) que a universalização da educação básica volta a ser um objetivo na gestão. Na análise dos dados de matrícula por nível da educação básica, é possível perceber um aumento nas taxas a partir da metade primeira da década de 2000 (Gráfico 7 e 8). Já, com novo PNE (2014-2024) a garantia da universalidade e de uma educação de qualidade em todos os níveis, está contida em, no mínimo, cinco de suas metas.

Gráfico 7: Taxa líquida de matrículas na educação primária no Brasil, segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018



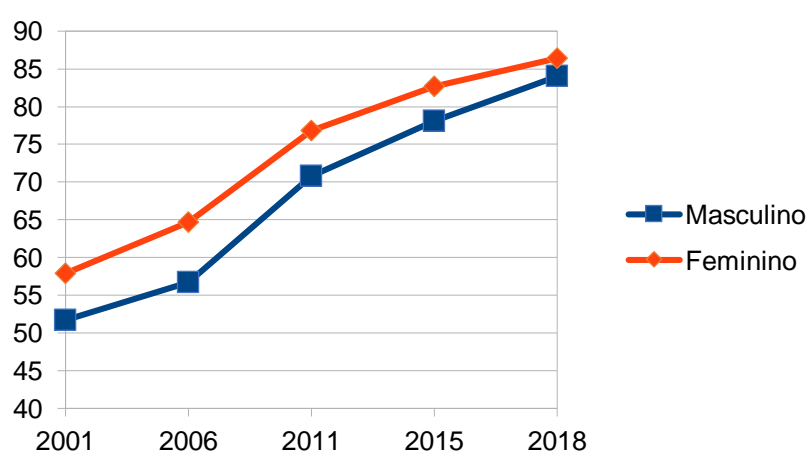
Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

Os dados referentes as matrículas demonstram que nos últimos anos a educação feminina não apenas alcançou os índices masculinos, como também, os ultrapassou. Mas, isso não significa que os desafios acabaram. As desigualdades

⁴⁷ Lembrando que essa medida era sustentada pelo Banco Mundial e, inclusive, fazia parte das orientações para a educação em países em desenvolvimento na época.

educacionais entre os sexos se apresentam tanto dentro como fora da escola, através da construção dos currículos, das formas diferenciadas de tratamento, das oportunidades no mercado de trabalho, entre tantos outros elementos. Além disso, as trajetórias educacionais femininas ou masculinas devem sempre ser pensadas em relação com os demais elementos sociais como a situação socioeconômica, geográfica e étnico-racial.

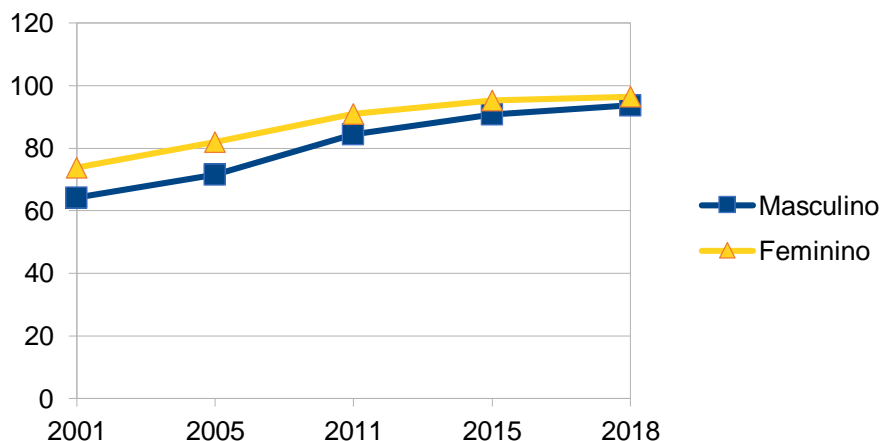
Gráfico 8: Taxa líquida de matrículas no ensino secundário no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

Já, quando analisamos as taxas de conclusão das etapas de ensino vemos um cenário um pouco diferente. Em relação ao ensino fundamental, ele tem deixado de ser um filtro ao longo dos últimos anos. Em 2018, 96% das meninas e 94% dos meninos concluía essa etapa. Contudo, o acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, é a única transição efetivamente democrática no Brasil, visto que ao longo dos anos, as trajetórias dos estudantes dos anos finais da etapa são marcadas por reprovações e evasões (SENKEVICS; CARVALHO, 2020). As diferenças nas taxas de conclusão do ensino fundamental em relação ao gênero durante os últimos 18 anos aqui analisados diminuiu consideravelmente, e podemos considerar que, em 2018, essa diferença é irrelevante para a análise (Gráfico 9).

Gráfico 9: Taxa de conclusão do ensino fundamental no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.



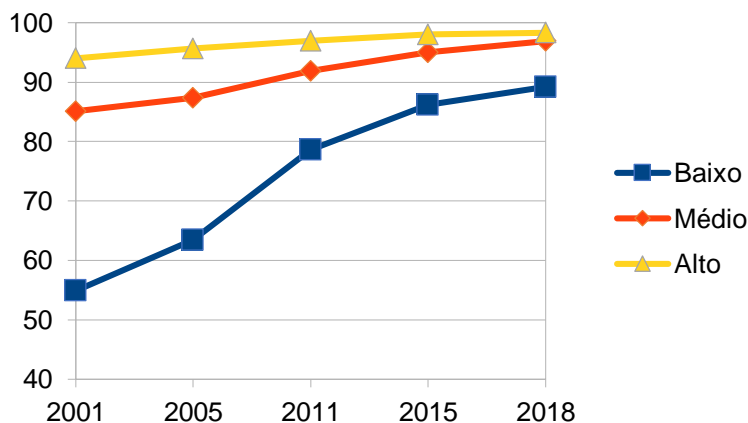
Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

As trajetórias educacionais são marcadas fortemente com um viés socioeconômico, no caso do ensino fundamental também é possível perceber esse delineamento. Contudo, é visível o crescimento da taxa de conclusão da etapa dos estudantes que vêm de famílias com um baixo clima educativo⁴⁸, como mostra o gráfico 10. Esse grupo demonstrou um crescimento de quase 35 pontos em um intervalo de 17 anos, sendo um rápido avanço comparado aos outros grupos que apresentaram um crescimento de 11 e 4 pontos, para o clima educativo médio e alto, respectivamente.

Esses dados são o resultado de programas e ações que tiveram início ainda em meados dos anos de 1990, onde o Estado agiu com a intenção de erradicar o analfabetismo e direcionar o ensino fundamental para o processo de universalização, processo esse que se concretiza apenas no século XXI. A principal ação tomada em relação a isso, foi a elaboração da nova LDB/96 que garantia e reiterava a importância e a obrigatoriedade da educação básica para todos com a intenção de adaptar o país aos novos padrões de desenvolvimento.

⁴⁸ Clima educativo do lar significa a média dos anos de escolarização dos membros da família com mais de 18 anos (baixo: inferior a 6 anos; médio: entre 6 e 12 anos; e, alto: superior a 12 anos).

Gráfico 10: Taxa de conclusão do ensino fundamental no Brasil segundo clima educativo entre os anos de 2001 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

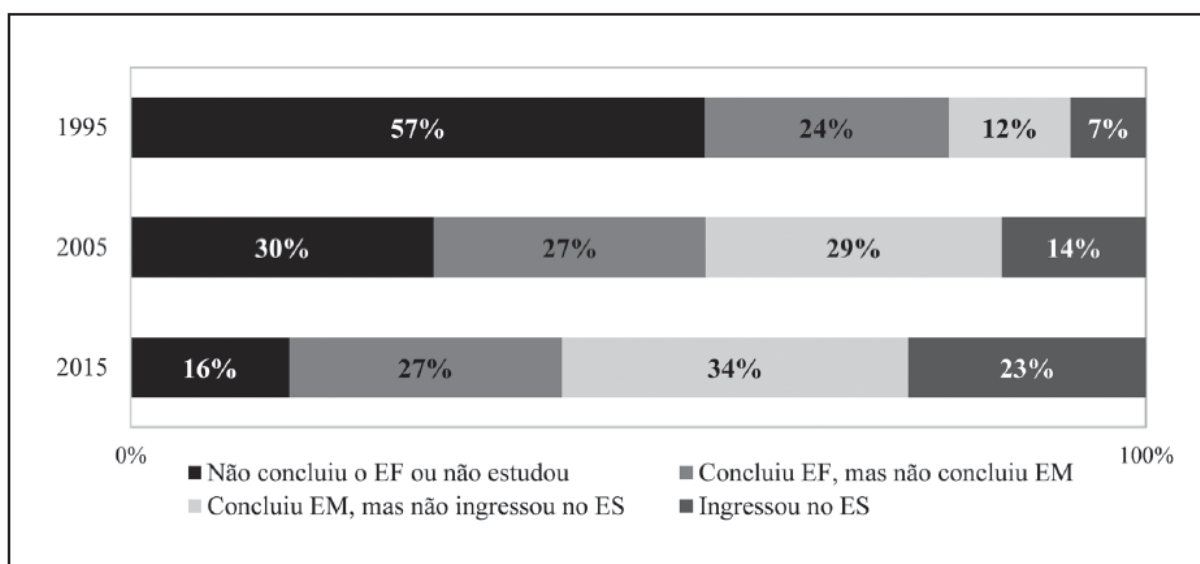
No entanto, a situação do ensino médio mostra outra realidade. O ensino médio é o grande desafio da educação brasileira, assim como nos demais países. A situação de que boa parte dos estudantes não consegue concluir a educação básica se mantém constante há décadas. Apesar do crescimento das matrículas em todas as etapas de ensino, o ensino médio ainda é um palco de grandes estratificações educacionais e onde as desigualdades passam, apenas, por um processo de reatualização (SENKEVICS; CARVALHO, 2020). O gráfico 11 mostra o maior nível de escolarização alcançados por jovens no Brasil. Percebe-se que as porcentagens de conclusão do ensino fundamental e do ensino superior demonstram um crescimento, enquanto a porcentagem de jovens que não se formam no ensino médio se mantém estável durante os anos analisados.

Apesar da estagnação em relação as outras etapas de ensino, é possível perceber um crescimento significativo nas taxas de conclusão do ensino médio (gráfico 11). Mesmo não tendo alcançado a universalização, a etapa cresceu 30% durante as últimas décadas. Durante os anos de 1990, os documentos que tratavam dessa etapa de ensino e que podem ter influenciado nesse crescimento, além da universalização do ensino fundamental, foram: a LDB/96 que estabelecia o ensino médio como parte da educação básica e por isso devendo ser oferecido de forma

gratuita e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que pretendiam organizar o currículo a partir de um modelo mais moderno e condizente com as exigências da sociedade da época. A entrada no novo século, também trouxe medidas que contribuíram para o crescimento das taxas. O PNE 2001-2010, tinha como objetivo a oferta de 100% das vagas do ensino médio, devido ao fato da universalização do ensino fundamental e a redução das taxas de repetência e evasão. Em 2009, é lançada a Emenda Constitucional nº59, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e, ainda no mesmo ano, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser um compromisso do Estado.

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWZCZYK, 2011, p.755).

Gráfico 11: Nível mais elevado de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil entre os anos de 1995 e 2015.



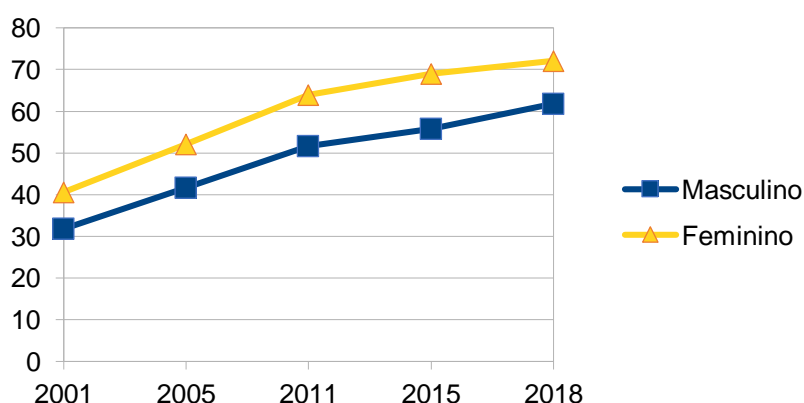
Fonte: SENKEVICS; CARVALHO, 2020

Esse conjunto de políticas e transformações no ensino médio não apenas estendeu a oferta de vagas na etapa, mas também deu um significado a mais

através da transformação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como um mecanismo classificatório para o acesso ao ensino superior em instituições e através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), proporcionando aos estudantes melhores condições e sentido para a conclusão da educação básica. Essas mudanças foram favoráveis para a população em geral do país e, demonstram um avanço na cobertura da educação básica.

Em relação ao gênero, as mulheres sempre demonstraram uma taxa de conclusão superior à dos homens em todas as etapas do ensino durante o período analisado. No que se refere a taxa de conclusão do ensino médio, os dados mostram uma média de 10 pontos a favor das mulheres. Apesar do avanço da média de anos em ambos os sexos, fruto do processo de democratização da educação, da década de 1990, as mulheres passaram a superar a média de anos de estudo em relação aos homens em, mais ou menos, 1 ano. Esse fenômeno, que teve início ainda na década de 1960, é chamado de reversão das desigualdades. Nesse caso, se refere que *“as mulheres tiveram maiores dificuldades de acesso à escola na maior parte dos 500 primeiros anos da história do Brasil, mas ultrapassaram os homens e estão ampliando a vantagem conquistada”* (ALVEZ; CAVENAGHT, 2013, p.92). Dessa forma, as mulheres têm sido as principais beneficiárias da democratização das oportunidades educacionais (Gráfico 12). Apesar disso, as mulheres têm mais dificuldade em entrar no mercado de trabalho e costumam ter uma média salarial abaixo da masculina.

Gráfico 12: Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

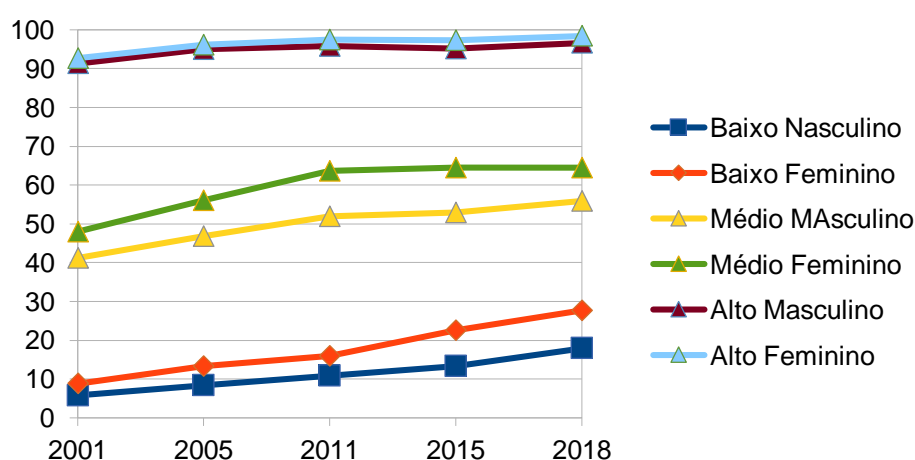
O ensino médio representa o grande filtro da educação brasileira. É nele que as estratificações se tornam ainda mais evidentes, principalmente para aqueles segmentos que o ensino médio não faz parte da sua realidade, do seu capital cultural, ou da sua experiência familiar. O desafio já começa na transição do ensino fundamental para o médio, mas concluir a etapa se mostra como o grande funil. Em muitos casos, esses estudantes são os primeiros da sua família a concluírem o ensino médio, ou, inclusive, o ensino fundamental. Mesmo com grandes dificuldades, existe um aumento do número de anos de escolarização entre as gerações mais jovens. Ao analisar os dados de conclusão da etapa nos 18 anos que compõe o período, vemos que em todos os segmentos demonstrados aqui houve um crescimento, sendo o que mais cresceu, 15%, foi o segmento de clima educativo médio, sendo que o com clima educativo baixo cresceu 14% (Gráfico 13). Em outras palavras, o aumento da oferta de vagas na etapa, não priorizou as populações historicamente excluídas do sistema de educação, pois as desigualdades relativas entre os segmentos continuaram sendo reproduzidas. Podemos dizer que agora, o Brasil tem uma *“geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho”* (KRAWCZYK, 2011, p.756).

Quando cruzamos as taxas de conclusão segundo clima educativo com a variável de gênero (Gráfico 13), é possível perceber que as mulheres mantêm a vantagem nos números em todos os climas. Contudo, a maior diferença entre os sexos está no clima baixo, onde a taxa de conclusão feminina é 10 pontos maior que a masculina, essa diferença diminui quando subimos o clima educativo, sendo que no clima educativo alto essa diferença é de menos de 2 pontos. Esses dados demonstram que o grande desafio ainda está na permanência do estudante proveniente das classes populares, principalmente, o estudante masculino.

A área geográfica é um marcador que historicamente evidencia as desigualdades educacionais brasileiras. Recentemente, no Brasil, a expressão Educação Rural passou a ser chamada de Educação do Campo. O termo Educação Rural, oficial até 2008, desconsiderava características como a diversidade,

especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Sendo assim, a Educação do Campo, é uma construção coletiva, que tem uma conotação político-pedagógica engendrada no Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual procura reconhecer e fortalecer o processo de emancipação e resistência dos povos do campo na luta pelo direito a uma educação que valorize suas identidades (MUNARIM; LOCKS; 2012).

Gráfico 13: Taxa de conclusão do ensino médio no Brasil segundo clima educativo e sexo entre os anos de 2001 e 2018



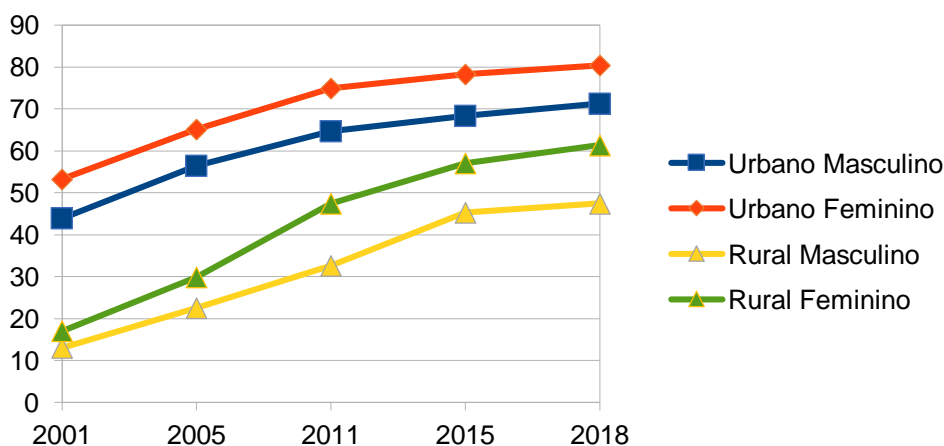
Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Siteal, 2022

O desenvolvimento da educação do campo no Brasil ganha um novo contexto a partir da década de 1990. Nesse período a zona rural passava por um processo de fechamento de escolas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção da instituição, devido as ondas de migrações rural-urbana. Esse processo se estende durante as décadas seguintes, em 2002, de acordo com o Censo Escolar, foram identificadas 107.432 escolas na zona rural, em 2009, esse número cai para 83.036, já em 2018, reduz para 57.609. Ou seja, em um período de quase 15 anos, o número de instituições escolares oferecidas na zona rural diminuiu em 47%. Diante desse quadro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) lança a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas, em 2011.

A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira, ou seja: a existência de dois projetos para o Brasil, sendo um do agronegócio e outro da classe trabalhadora. O fechamento das escolas atenderia a ideologia de que o campo está “esvaziado” e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos (SOUZA, 2012, p.751).

Além da diminuição do número de instituições de ensino, as desigualdades educacionais, principalmente no que se refere ao ensino médio, são gritantes em todos os outros indicadores como, por exemplo, matrícula, conclusão, distorção idade-série e média de anos de estudo. No período aqui analisado, vemos que, em relação ao ensino fundamental, é possível afirmar que se atingiu uma universalização da etapa. Em 2018, mais de 96% da população de 15 a 19 anos completou o ensino fundamental, demonstrando um grande crescimento, visto que no ano de 2000, a média de conclusão dessa etapa era de 81% (CEPALSTAT). A média de anos de estudo também demonstrou um avanço significativo. No ano de 2000 a média de anos de estudo para um jovem na zona rural era de 5,9 (8,9 na área urbana), em 2018, essa média subiu para 8,5 (em comparação à 10,8 na área urbana), diminuindo as diferenças entre as zonas em 0,7 pontos (CEPALSTAT). Contudo, em relação ao Ensino Médio, a realidade se apresenta bem diferente, como mostra o gráfico XX. Embora o gráfico também mostre um desenvolvimento maior da conclusão da etapa na área rural em relação a urbana, ele, também, mostra que, ainda assim, existe uma grande diferença.

Gráfico 14: Porcentagem de pessoas de 20 a 24 anos com ensino médio completo segundo sexo e área geográfica entre os anos de 2001 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da Cepalstat, 2022

Sobre o gênero, não foram identificadas diferenças em relação as zonas. Em ambas as áreas, as mulheres têm maiores taxas de conclusão da etapa e maior média de anos de estudo. É importante lembrar que isso não significa que as trajetórias sejam iguais, pois em cada um dos casos se transpassada desafios e situações específicas de cada gênero, contudo, nos dados quantitativos aqui avaliadores, como a matrícula, conclusão e média de anos de estudos, as mulheres, no Brasil, tendem a ter números superiores.

O desenvolvimento dos dados da educação do campo é o resultado da ação de diversos coletivos nacionais e regionais como o Movimento Nacional de Educação do Campo. No âmbito da legislação, um dos resultados concretos dessa ação foi a incorporação da possibilidade dos gestores das escolas do campo definirem o próprio calendário de acordo com as necessidades do trabalho agrícola e processos pedagógicos próprios mais condizentes com a realidade cotidiana da vida no campo compreendida na LDB/96. Outra grande política pública foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ainda em 1998. O programa existe até hoje e já ofertou 199 cursos em parceria com diversas instituições de ensino, beneficiando milhares de estudantes desde o EJA até cursos de pós-graduação. Outra medida que impactou na Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que foi transformado no Projeto de Lei nº. 12.695/12.

Outra marca das desigualdades educacionais brasileiras é, com certeza, a questão étnico-racial ocupa um espaço central. A desigualdade racial está diretamente relacionada com as desigualdades geográficas, através das comunidades quilombolas e indígenas. Mas, ela está mais fortemente atrelada as desigualdades socioeconômicas, como resultado do desenvolvimento histórico e social do país que sempre reservou os espaços sociais mais baixos para essas populações.

A desigualdade racial é o resultado de um processo complexo, onde se identificam três fenômenos diferentes: o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial (JACCOUND; BEGHIN, 2002). Como consequências desses

processos restam à população negra os maiores índices de vulnerabilidade econômica e social e que são demonstrados por diferentes indicadores, sendo a educação um dos mais representativos no país.

As desigualdades raciais consolidaram-se, forjando uma sociedade segmentada e estratificada em função da cor do indivíduo. Em meados do século passado, negros e brancos, convivendo sobre o manto da *democracia racial*, compunham uma nação desigual, mas cujo ideário se fundava pela valorização da suposta igualdade (THEODORO, 2011, p.168).

Durante anos da história do Brasil, o acesso à educação foi um espaço privilegiado das elites. Somente na década de 1980, após o processo de abertura política e redemocratização, que o Estado assume, de maneira clara, a responsabilidade pela educação de sua população, permitindo, assim, uma nova forma de organização e atuação política da população negra. O surgimento dos novos movimentos sociais de caráter identitário traz um conjunto de diferentes problematizações e reivindicações políticas de outras naturezas. Nesse contexto, o Movimento Negro passa a questionar o Estado sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. “*O Movimento Negro pleiteia que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social*” (GOMES, 2011).

A partir dos anos de 1990, com a universalização do ensino fundamental, o hiato entre negros e brancos foi diminuindo para essa etapa de ensino. Contudo, a situação do ensino médio era diferente. Diante desse quadro, o movimento passou a afirmar o lugar da educação básica e superior como um direito social e como um direito a diversidade étnico-racial. Essas demandas passaram a ser lentamente introduzidas em algumas iniciativas do governo federal durante os anos que se seguem.

Os dados sobre a escolarização da população negra, por exemplo, também, se beneficiaram desse crescimento impulsionado pelos programas e metas de universalização da educação básica. De fato, essas políticas beneficiaram todos os estudantes, principalmente aqueles dos setores mais populares. Apesar da universalização do ensino fundamental e da expansão do ensino médio, os estudantes negros sempre se encontram em uma situação desfavorável em relação aos alunos brancos, com índices mais altos de evasão, repetência e maior taxa de

abandono escolar. Apesar da universalidade já ter atingido as populações mais jovens, os dados vão se tornando mais desiguais a medida em que a população vai envelhecendo (Tabela 1). Mais recentemente alguns estudos defendem que, além da situação socioeconômica, o processo de preconceito e discriminação que opera nas relações sociais, nas escolas e dentro da sala de aula, têm impacto relevante nas trajetórias desses alunos (JACCOURD, 2008; GOMES, 2003).

Tabela 1: Cobertura escolar de jovens segundo faixa etária e cor/raça no Brasil entre os anos de 1995 e 2015

		1995	2001	2005	2011	2015
7 a 14 anos	Total	90,2	96,5	97,3	98,5	98,8
	Branca	93,4	97,6	98,0	98,9	99,1
	Negra	87,1	95,4	96,8	98,3	98,5
	Total	66,5	81,1	81,6	83,7	85,0
15 a 17 anos	Branca	71,0	84,1	85,1	85,4	86,9
	Negra	62,1	78,2	78,6	82,5	83,8
	Total	27,0	33,9	31,5	28,8	30,6
18 a 24 anos	Branca	29,4	36,0	33,9	32,5	35,6
	Negra	24,3	31,7	29,2	25,7	27,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IPEA, 2020

Na medida em que se avança nos níveis de ensino se percebe uma diminuição das taxas de escolarização e cobertura e as desigualdades raciais se tornam mais evidentes. Ou seja, o que acontece, de fato, é uma manutenção e atualização das desigualdades. No momento em que se universaliza o acesso a uma determinada etapa de ensino, o gargalo passa para a etapa seguinte. Como mostra os dados, o ensino médio vem sendo o grande desafio de conclusão para as populações antes excluídas do sistema de ensino. Em relação às categorias raciais, as diferenças se tornam ainda mais gritantes. Em 1995, a taxa de escolarização de ensino médio da população branca chegava a 32%, enquanto da população negra chegava a 12%, ou seja, existia uma diferença de 20 pontos percentuais. Já em 2015, essa diferença passa para 12%, apontando uma diminuição na diferença entre as categorias raciais (Tabela 2). Embora, ainda persistam grandes desigualdades, a conclusão da educação básica vem, lentamente, se tornando cada vez mais democrática.

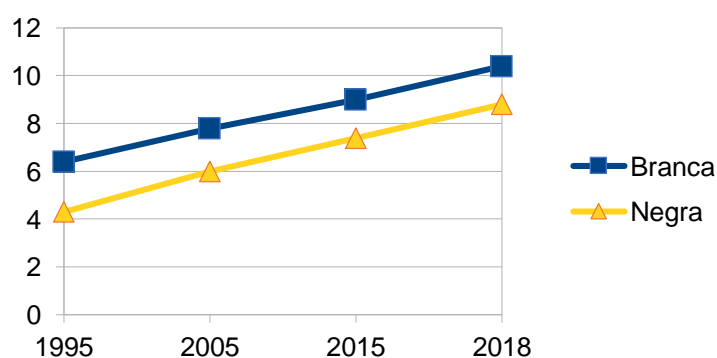
Tabela 2: Taxa de escolarização líquida segundo cor/raça e nível de ensino no Brasil entre os anos de 1995 e 2015

		1995	2001	2005	2011	2015
Total	Educação infantil	27,5	35,0	40,2	49,2	53,4
	Ensino fundamental	58,5	93,1	94,4	95,6	96,5
	Ensino médio	22,0	36,7	45,1	51,7	57,0
	Ensino superior	5,8	8,8	11,1	14,6	17,8
Branca	Educação infantil	28,8	35,4	41,0	49,7	54,4
	Ensino fundamental	90,2	94,7	95,4	96,0	96,8
	Ensino médio	32,1	49,6	56,5	60,0	64,6
	Ensino superior	9,1	14,1	17,2	21,0	25,0
Negra	Educação infantil	26,1	34,5	39,6	48,8	52,3
	Ensino fundamental	80,8	91,6	93,6	95,2	96,3
	Ensino médio	12,0	24,4	35,5	45,3	52,0
	Ensino superior	2,0	3,2	5,5	9,1	12,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IPEA, 2020

A média de anos de estudo é outro indicador de desigualdades (Gráfico 15). Em um, período de 23 anos (1995 a 2018), a média de anos de estudo entre a população branca teve um crescimento de 62%, enquanto a população negra, durante o mesmo período, teve um aumento de 104%, mais que o dobro de anos de estudo registrado na metade dos anos de 1990. É importante destacar que apesar do aumento, os estudantes negros ainda mantêm uma diferença de quase dois anos a menos de estudo com relação aos estudantes brancos.

Gráfico 15: Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo cor/raça no Brasil entre os anos de 1995 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IPEA, 2020

Em relação a questão de gênero, foi identificada a mesma relação entre os sexos e educação. Ou seja, a mulher costuma ter trajetórias de escolarização mais longevas, concluem mais e têm mais anos de estudo que os homens, independente da questão étnico-racial. No entanto, devemos destacar que essa virada de superioridade feminina nos números de educação, aconteceu entre as populações das mesmas raças, ou seja, a mulher branca se tornou superior ao homem branco, enquanto a mulher negra, se tornou superior ao homem negro, mas não em relação ao homem branco. Gênero e raça em relação a educação apresentam lógicas distintas, pois na medida em que a relação de gênero apresentou uma reviravolta nos últimos anos, a questão racial se manteve quase constante em termos absolutos.

Foram identificadas algumas políticas públicas que podem ter influenciado as trajetórias de escolarização da população negra. A primeira delas é a Lei 10.639/03 (alterada para a Lei 11.645/08) que prevê o ensino da história e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas. Essa lei atua diretamente sobre a educação básica, promovendo o reconhecimento das diferentes raízes que compõe a história e a cultura brasileira, apesar de não incidir diretamente no acesso ou permanência dos estudantes negros nessa etapa do ensino, ela proporciona um maior autorreconhecimento do lugar do negro na estrutura da sociedade, o que pode vir a proporcionar maior sentido em relação à escola e seus conteúdos.

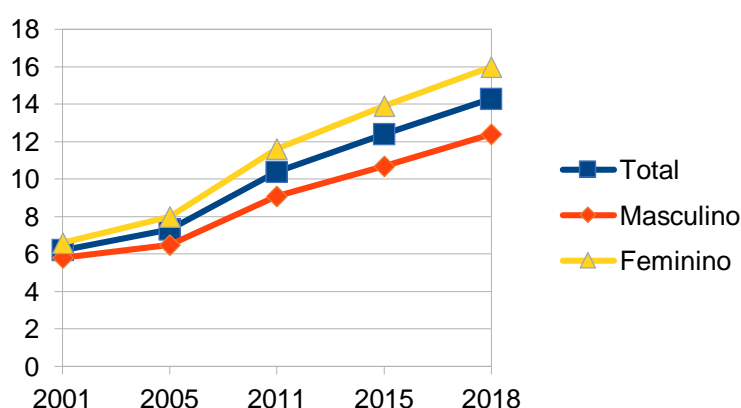
A segunda política pública encontrada foi a Lei de Cotas, estabelecida em 2012, a qual reserva parte das matrículas do ensino superior federal para estudantes oriundos de escolas públicas e para a população negra e indígena. Apesar dessa política não atuar diretamente na educação básica, ela aumenta das condições e as possibilidades desses estudantes acessarem as universidades e institutos federais. Melhores condições e possibilidades podem se tornar um estímulo para esses estudantes concluírem a educação básica.

Outras experiências e iniciativas que merecem destaque, apesar de não se focarem diretamente na questão racial, mas que influenciam as trajetórias dos estudantes oriundos das classes mais populares são: a criação, nos anos de 1990, dos cursinhos universitários populares voltados a estudantes negros e, o Programa

Diversidade na Universidade, criado pelo Ministério da Educação (MEC), voltado a estimular e apoiar os cursinhos pré-vestibulares populares.

Muito dessas últimas medidas aqui expostas se referem ao ensino superior. Essa é, talvez, a etapa de ensino que mais tenha se democratizado nos últimos anos. Apesar de ter uma história fortemente elitista e conservadora, a discussão sobre a democratização no ensino superior mostrou grandes avanços, principalmente, no que se refere a elaboração de políticas públicas de acesso e a expansão do número de instituições, cursos e vagas. Nos últimos anos, vemos um aumento significativo na porcentagem da população adulta que concluiu o ensino superior, tendo um aumento de 8%. Em relação a conclusão da etapa e o gênero percebe-se que este também segue a tendência nacional de superioridade das mulheres em relação aos homens (Gráfico 16).

Gráfico 16: Porcentagem da população adulta que finalizou o ensino superior no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018



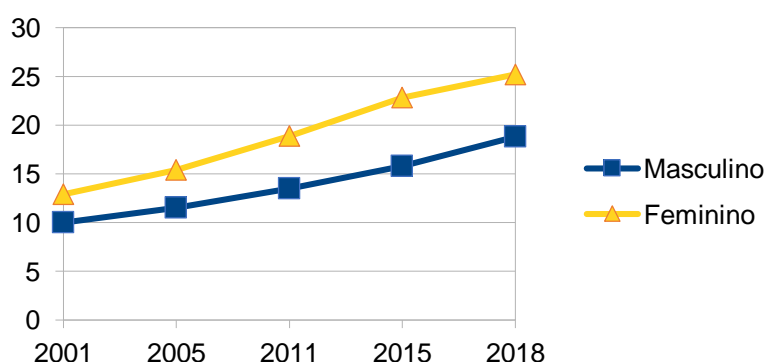
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

A expansão do ensino superior foi a mais significativa dos últimos anos, sendo percebida em todos os aspectos: número de instituições (principalmente no setor privado), de cursos, vagas, matrículas. Esse crescimento teve um ritmo mais acelerado no final do século passado e início desse, impulsionado pela proliferação de instituições privadas e, depois segue em um ritmo mais moderado. Durante o século XXI, o crescimento se deu mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social e de democratização (RISTOFF, 2014).

Em relação a matrículas no ensino superior, nos últimos anos aqui analisados vemos um crescimento de mais de 10 pontos na taxa geral de matrícula no setor. Quanto à relação de gênero, vemos uma vantagem para a população feminina durante todo o período e, inclusive um aumento dessa vantagem nos últimos anos, passando de 3 pontos em 2001, para 6,5 em 2018 (Gráfico 17). Apesar da clara expansão do setor, ele está longe de ser considerado democrático e mantém um sistema de acesso elitista.

Importante observar ainda que o crescimento da educação superior dá-se em descompasso com o crescimento do ensino médio brasileiro. Enquanto as matrículas do ensino médio, nas últimas décadas, cresceram cerca de 120%, as da educação superior, como vimos acima, cresceram cerca de três vezes mais. Além de revelar uma séria dissintonia entre os níveis educacionais, com graves consequências sobre a regularização do fluxo estudantil, o dado revela que a educação superior alimenta-se em grande parte com os graduados de longa data, estudantes com mais de 24 anos, excluídos da educação superior pelo seu elitismo histórico (RISTOFF, 2014, p.726).

Gráfico 17: Taxa líquida de matrículas no ensino superior no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018

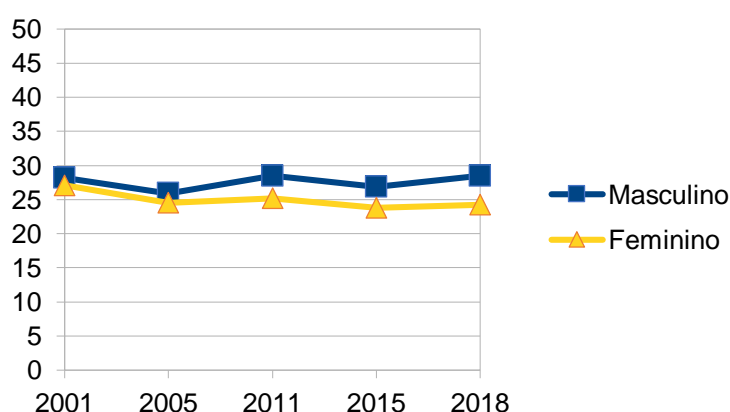


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Principalmente, quando se refere ao acesso ao ensino superior público brasileiro, ele permanece ainda seletivo, onde a maioria dos estudantes que entram são brancos, oriundos de classe média e alta e, como mostra o gráfico 18, homens. Esse dado vai contra a tendência da educação brasileira onde as mulheres costumam ter mais representatividade. Assim como a segregação por gênero nas áreas do conhecimento (ROSEMBERG, 1994), a segregação também se dá por

tipos de instituições, onde as mais prestigiosas, ou seja, as universidades públicas, são mais destinadas ao público masculino.

Gráfico 18: Porcentagem de estudantes do ensino superior, matriculados em instituições públicas no Brasil segundo sexo entre os anos de 2001 e 2018.



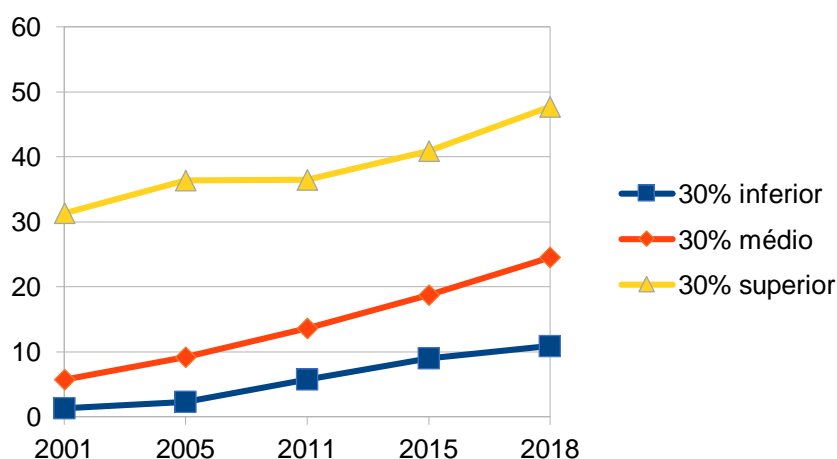
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Contudo, a grande desigualdade em relação ao acesso ao ensino superior ainda é a estratificação social (Gráfico 19). Os dados mostram uma diferença gritante entre a taxa de matrícula dos 40% com mais renda da população em relação aos 30% com menor renda. Nota-se que apesar do significativo aumento das matrículas nos últimos anos, a diferença das taxas entre os dois níveis não só se manteve como, inclusive, aumentou, passando de 30 pontos de diferença em 2001, para 36,7 em 2018.

Foram lançados diversos programas e políticas públicas com o intuito de transformar o perfil socioeconômico dos estudantes do ensino superior brasileiro. Sendo eles: Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a Lei das Cotas nas Instituições Federais⁷, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a criação de novas universidades e novos campi das universidades federais e a criação dos Institutos Federais de Educação. A política de interiorização tem como foco atender as populações das áreas mais interioranas através da abertura de instituições e cursos. No período analisado, a

taxa de matrículas no ensino superior na área rural teve um aumento de mais de 400%, enquanto na zona urbana, a taxa cresceu 186%.

Gráfico 19: Taxa líquida de matrículas no ensino superior segundo níveis de ingresso no Brasil entre os anos de 2001 e 2018.

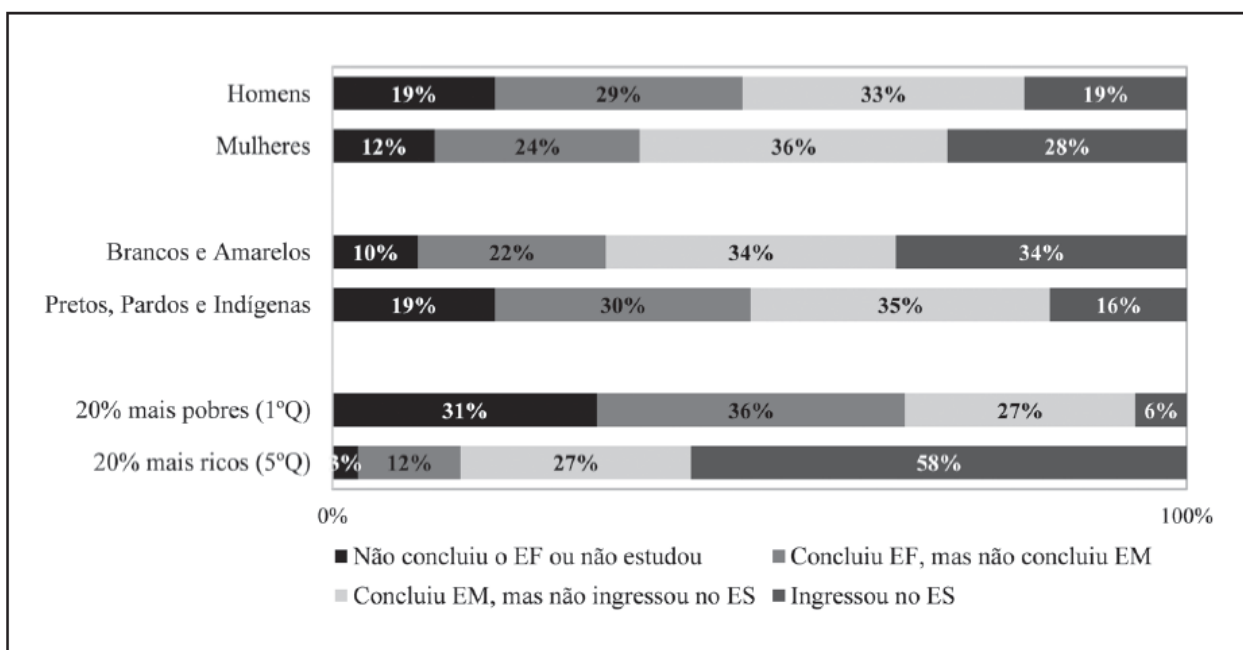


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

De fato, podemos considerar que ocorreram muitas conquistas no sistema educacional brasileiro, contudo, essas conquistas não foram homogêneas para todos os setores da sociedade. As desigualdades sociais ainda persistem em relação ao acesso e conclusão das distintas etapas educacionais como mostra o gráfico 20 desenvolvido pelos pesquisadores Senkevics e Carvalho (2020).

Apesar das transformações ocorridas nos últimos anos, principalmente, a elaboração de diversos programas e políticas públicas que atuam na democratização da educação e no combate as desigualdades educacionais, essas ainda persistem e delineiam as trajetórias dos jovens brasileiros.

Gráfico 20: Nível mais elevado de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos,



segundo sexo, a cor/raça e o quintil de renda domiciliar per capita no Brasil.

Fonte: SENKEVICS; CARVALHO, 2020

4.3. Peru: Histórico das políticas públicas em educação para o público feminino

Durante a década de 1990 o debate em torno das políticas públicas em educação começou a incorporar a discussão sobre gênero no Peru, como um dos processos de modernização da gestão pública. Foi a partir do século XXI, com o *Foro de Acuerdo Nacional* (2001) e a *Ley General de Educación* (LGE, 2003), que, de fato, foi incorporada a questão de gênero nos documentos oficiais na discussão de equidade de gênero. Contudo, foi somente em 2016, com o *Curriculo Nacional de la Educaión Básica* (CNEB), que a discussão toma um avanço mais significativo e, onde pela primeira vez, o gênero é definido em um documento público, permitindo que esse enfoque seja trabalhado como tema transversal em sala de aula. Mais recentemente, em 2019, foi lançada a *Política Nacional de Igualdad de Género*, embora ainda sofra resistência por parte de grupos conservadores (MUÑOZ, 2020).

Para Muñoz (2020) é possível identificar três momentos históricos sobre o gênero nas políticas em educação: 1º) início de 1990-2006, com a adesão aos

compromissos internacionais; 2)º a transversalização: 2007-2015; e, 3º) a consolidação: 2015-hoje.

1º) *Início dos anos de 1990 até 2006:*

Durante o governo neoliberal dos anos de 1990, o Estado peruano adere aos acordos internacionais e se compromete em transversalizar a perspectiva de gênero nas políticas públicas. Em 1996, foi criado o *Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano* (PROMUDEH), como corpo diretivo das políticas de igualdade da mulher, que no início se baseou no enfoque de igualdade de oportunidades. Em relação a educação, o *Ministerio de la Educación* (MINEDU) só implementou alguma política de gênero em 2001, com a *Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales* e com a *Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*, em 2003.

En resumen, en este primer momento, pese al compromiso de Estado de incorporar el género en las políticas públicas, se evidenció una falta de voluntad política en el Sector Educación, pues la noción de género recién se asumió tardíamente y referida a las condiciones de las mujeres en las zonas rurales (MUÑOZ, p.14, 2020).

2º) *A transversalização (2006-2015)*

Nesse período cresce as demandas pela igualdade e equidade de gênero na sociedade peruana. Em relação ao campo educativo, podemos destacar a LGE, onde a equidade de gênero é vista como elemento importante no currículo, e é introduzido como tema curricular transversal pelo *Diseño Curricular Nacional* (DCN) durante os anos de 2005 a 2008. Contudo, na prática a abordagem enfrentou muitas dificuldades, principalmente, pela despreparação para com o tema na formação docente. Outras medidas que trabalhavam com a temática foram apresentadas como, por exemplo, o *Plan de Educación Básica para Todos* (2005) e o *Proyecto Educativo Nacional* (2007), porém não foram aplicados. Em 2007, foi aprovada a *Ley de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres*, onde a equidade de gênero passava a ser integrada em todas as suas políticas e programas, no entanto, na área da educação isso era apenas normativo, sem uma definição exata. Por fim, em 2013, foi realizada a *Comisión Multisectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derecho Humano, Interculturalidad e*

Igualdad de Género, que aprovava, entre outras coisas, o uso da linguagem inclusiva por parte do MINEDU, contudo, seu avanço foi limitado. O desafio desse período permaneceu o mesmo que o anterior, a falta de preparação e capacitação da formação docente para trabalhar com o tema (MUÑOZ, 2020).

3º) *A consolidação: 2015-hoje:*

Com a implementação do CNEB, em 2016, pela primeira vez se explicita e se reconhece uma matriz sociocultural na construção do gênero e da sexualidade. Tal abordagem ocasiona a mudança da noção de equidade para a da igualdade de gênero. Isso ocasionou grandes críticas e debates, principalmente, pelos setores conservadores e pelas igrejas evangélicas e católicas, que tinham grande repercussão no congresso, ocasionando a retirada temporária do gênero no CNEB. Contudo, a proposta contou com um amplo apoio da sociedade civil, gerando mobilizações sociais que levantavam a temática da violência contra a mulher e que acabaram influenciando na aprovação de diversas medidas orientadas a combater esse problema e a criação do *Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021*. Em relação à educação foram criados as seguintes ações: *Estrategia Nacional Contra a Violencia Escolar*, *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar*, e *Prevención y la Atención de la Violencia contra las Niñas, Niños y Adolescentes*.

Desde el 2018, la agenda del gobierno nacional se ha orientado a la lucha para la eliminación de la violencia de género, a través del Plan de Acción Conjunto para prevenir la violencia contra las mujeres (2018). En este tercer momento, y en el contexto de aprobación de la Política Nacional de Igualdad de Género, el sector educación deberá asumir el reto de reducir los patrones socioculturales discriminatorios en la población, así como promover el ejercicio de derechos de salud sexual y reproductiva de las mujeres (MUÑOZ, 2020, p.16).

É possível perceber, a partir desse rápido recorrido legislativo sobre a questão de gênero, que para o Peru, esse é um processo ainda em construção. Apesar de apresentar grandes avanços na questão legislativa, o grande desafio parece estar na formação docente e na aceitação por parte de alguns setores conservadores da sociedade. Quando analisamos os dados quantitativos, vemos que a partir do começo da primeira década do século XXI a educação do Peru começa a mostrar uma mudança nos dados. Essa etapa foi marcada pela

construção de uma nova LGE, que inicia o projeto de descentralização da educação, e a assinatura do compromisso internacional da UNESCO “Educação para Todos”.

4.3.1. Trajetórias de escolarização peruana: a complexa trajetória das mulheres peruanas no meio rural

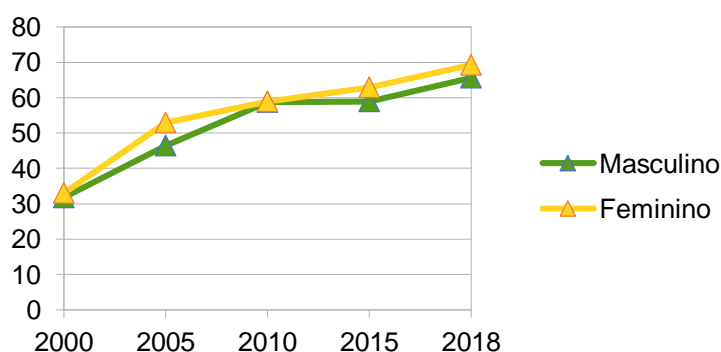
A partir de dados quantitativos e de revisão da literatura sobre o tema, se pretende apresentar as trajetórias de escolarização de jovens peruanas estudantes do ensino secundário. Os dados foram obtidos a partir das plataformas internacionais da SITEAL e CEPALSTAT, como também da plataforma de dados do MINEDU. Pretende-se compreender como se apresentam as desigualdades educacionais nas trajetórias dos jovens secundaristas.

Assim como toda a região as trajetórias de escolarização no Peru vêm se tornando mais igualitárias. Tanto o Estado, quanto a sociedade civil e organizações internacionais atuam no país com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais. Essa melhora nos dados coincide com o período do começo do século XXI onde, o país passava por uma reconstrução das instituições democráticas, após o regime da década de 1990, período que, pela primeira vez, o Peru compreende a educação como um direito. Durante o final da década de 1990 e começo dos anos 2000, o governo peruano desenvolveu políticas e programas que buscavam uma maior equidade na educação. Essas medidas surtiram efeito e seus resultados são visíveis através da análise dos dados educacionais. De acordo com o censo educacional realizado pelo Ministério da Educação peruano, em 2001, a taxa de conclusão do ensino primário entre jovens de 12 a 14 anos no país era de 72,4% e o ensino secundário, entre jovens de 17 a 19 anos, era de 48%. Já no ano de 2018 essas taxas sobem para 88,9% no ensino primário e 75,7% no secundário. Contudo, apesar da evidente melhora nos dados, há indicadores educacionais que refletem as brechas que ainda existem entre as diferentes juventudes na educação. Em relação ao gênero, em muitos casos, as desigualdades não podem ser compreendidas apenas em relação à diferença entre homem e mulher, mas devem ser pensadas na relação entre diferentes indicadores, como a situação de gênero

em relação à localização geográfica urbana e rural, as condições socioeconômica e a questão étnico-racial, por exemplo.

Podemos dizer que o Peru alcançou a paridade de gênero em relação a matrícula na educação básica. No ensino primário, o Peru apresenta um índice de paridade de gênero de 0,99, e de 0,98 para o ensino secundário (Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI). Em relação à média de anos de estudo de jovens de até 24 anos, vemos que a população feminina superou em poucos pontos a média masculina ao longo dos últimos 20 anos, contudo a pequena diferença torna a comparação irrelevante (Gráfico 21 e 22). No entanto, é importante ressaltar que dentro dessa análise também está inserido os anos de estudo no ensino superior, onde a taxa de frequência durante esses anos sempre foi maior para o público feminino.

Gráfico 21: Taxa líquida ajustada de frequência escolar na secundária alta no Peru, segundo sexo entre os anos de 2000 e 2018.

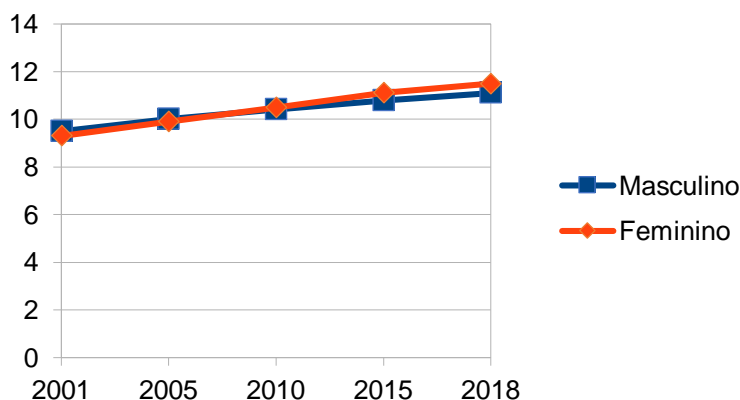


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Uma das grandes transições educacionais é a passagem do nível primário para o secundário. Como já foi apresentado antes, a universalização do ensino primário já é uma realidade para quase toda a região. Para o Peru, desde os anos de 2000 mais de 90% dos estudantes de ambos os sexos realizam a transição da primária para a secundária. Em 2017 o Peru atingiu a maior taxa de transição da

etapa, 98% dos estudantes realizam a transição da primária para a secundária. Já em 2020, esse número cai para 95,5%⁴⁹ (SITEAL).

Gráfico 22: Média de anos de estudo da população de 15 a 24 anos segundo sexo no Peru entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Cepalstat, 2022

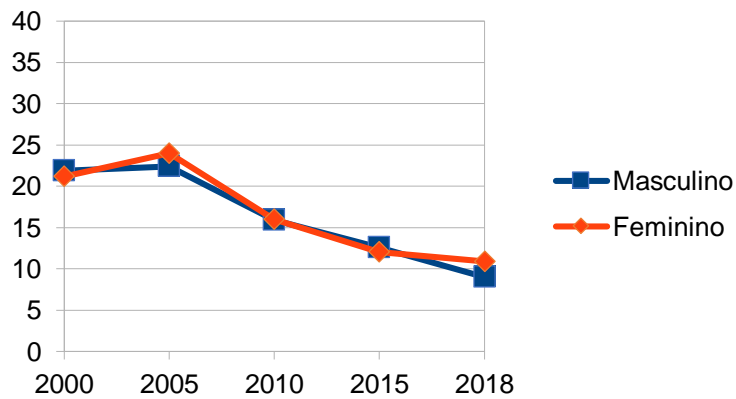
Assim como a América Latina, o Peru, também, apresenta na secundária alta as maiores porcentagens de jovens em idade escolar fora da escola. Em comparação com a porcentagem da secundária baixa, a qual não atinge nem 3% do total de alunos fora do sistema de ensino em 2018, a secundária alta atinge 11% de alunas mulheres fora do sistema e 9% para os alunos homens (SITEAL). Apesar dos altos índices, vemos uma diminuição significativa de mais de 10 pontos percentuais desde os anos 2000, como mostra o gráfico 23.

O abandono escolar na etapa da secundária alta é, ainda, um grande desafio para sistema educacional. Os dados se agravam quando adicionamos esse cenário ao contexto socioeconômico, medido aqui a partir do nível de escolaridade do país (Gráfico 24 e 25). Contudo, é possível ver um grande avanço nesse sentido, desde os anos 2000 o abandono escolar entre os jovens mulheres e homens com clima educativo baixo caiu, mais ou menos, 25 pontos percentuais. Isto é, 20 pontos percentuais de diferença em relação aos outros grupos. Esse fenômeno é válido

49 Essa recaída na taxa de transição pode estar relacionada ao contexto de pandemia de COVID-19, a qual afetou fortemente a educação nos países latino-americanos.

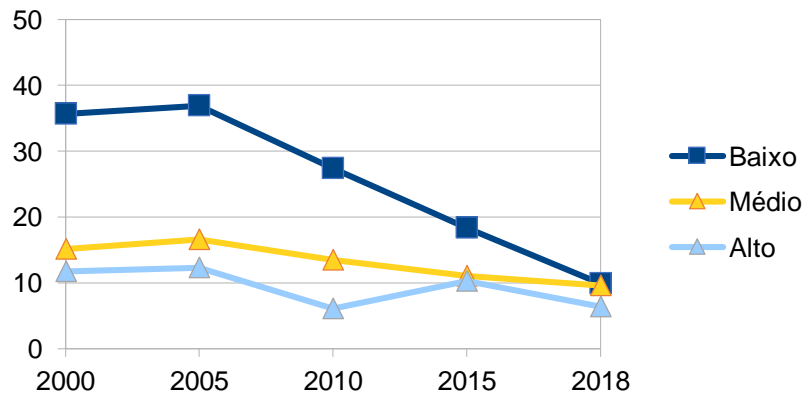
para ambos os sexos, embora o gráfico referente a população masculina tenha demonstrado uma queda um pouco maior.

Gráfico 23: Porcentagem da população em idade escolar que não frequenta a escola na secundária alta no Peru segundo sexo entre os anos de 2000 e 2018.



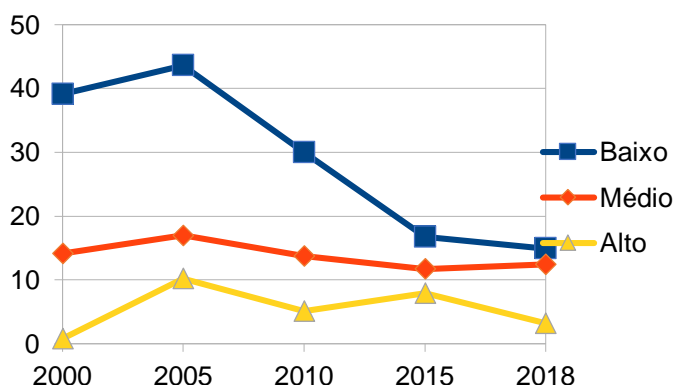
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Gráfico 24: Porcentagem da população masculina em idade escolar fora da escola na secundária alta no Peru segundo clima educativo entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Gráfico 25: Porcentagem da população feminina em idade escolar fora da escola na secundária alta no Peru segundo clima educativo entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

No ano de 2000 foi estabelecido o “*Acuerdo Nacional*” para a educação, que estabeleceu algumas bases para a formulação de políticas públicas posteriormente. Uma dessas bases foi o acesso universal a uma educação pública gratuita a todos, sem discriminação. E em 2003 foi promulgada a nova LGE, que dá início ao processo de descentralização da educação e coloca o educando como o centro do processo educacional. Nesse mesmo ano, também, foi assinado o “*Pacto Social de Compromissos Recíprocos por la Educación*”, ação tomada após a educação nacional ser declarada em estado de emergência.

O conjunto dessas ações, e mais particularmente, a LGE, podem ter influenciado a mudança em relação a diminuição dos dados sobre o abandono escolar. A nova LGE, ao colocar o estudante como o centro do processo educativo e compreender que esse processo afeta, permanentemente, os diferentes âmbitos sociais, possibilita o estudante estabelecer maior sentido com a educação. Já, o processo de descentralização aumenta a autonomia das instituições e incentiva a participação cidadã através dos Conselhos Regionais. A descentralização na educação peruana foi uma medida tomada com a intenção de atender as diferentes realidades e culturas que compõe a sociedade, permitindo que cada unidade tome as medidas pedagógicas, curriculares e administrativas que considerarem mais de acordo com o meio em que atuam, o que pode auxiliar na redução do abandono escolar. No entanto, o processo de descentralização carrega algumas críticas, como: a continuidade da burocracia, agora em território reduzido; a transferência da

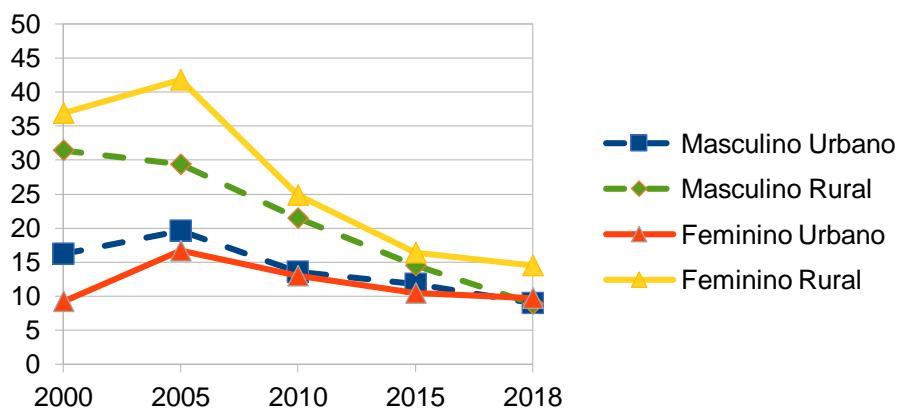
responsabilidade da educação do Estado para governos locais; a falta de pessoal qualificado em determinadas regiões; aumento das desigualdades econômicas entre as regiões e, inclusive, entre escolas, entre outros pontos⁵⁰ (ÁLVAREZ, 2010).

O trabalho, também, é um dos elementos que influenciam o abandono escolar. A porcentagem de jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo se manteve estável nesses últimos anos, mais ou menos 15%, e a diferença entre os sexos se mostrou irrelevante (CEPALSTAT). Mas, as razões para o abandono escolar de meninas e meninos apresentam suas particularidades, muito relacionadas com as esferas da vida pública e privada (D'ALESSANDRE, 2014). De acordo com as pesquisas de D'Alessandre (2014) os meninos largam a escola para entrar no mercado de trabalho como forma de ajudar na renda familiar, enquanto as meninas acabam largando a escola pela maternidade ou trabalho de cuidado com a casa e com outros familiares. Todo esse cenário demonstrou que existiu, no começo dos anos 2000 uma preocupação do Estado em manter o aluno dentro da escola e, com o passar dos anos, essas ações tiveram resultados positivos. No entanto, ainda não se conseguiu criar as condições ideais para que esses jovens passem pela experiência escolar de maneira ideal, ou seja, onde não exista a necessidade de trabalhar dentro ou fora de casa e que possam apenas estudar.

Outro fator que se apresenta como um forte indicador de desigualdade educacional na sociedade peruana é a questão da área geográfica. O Peru tem grandes centros urbanos, que acabam concentrando os centros comerciais, políticos e científicos do país. As comunidades rurais amazônicas e andinas costumam ter acesso mais precário em relação à educação. Em muitos casos, essas populações só têm acesso às escolas com um único professor, onde se avança, somente, até o terceiro ano da primária (GUADALUPE et al, 2017) (Gráfico 26). A carência de docentes, a precária formação destes nas línguas originárias amazônicas e andinas, assim como a falta de materiais complementares de educação intercultural bilingue, são algumas das dificuldades que permeiam as trajetórias dos estudantes.

50 O processo de descentralização está discutido mais profundamente no capítulo 3 desta pesquisa.

Gráfico 26: Porcentagem da população que não frequenta a escola em idade escolar da secundária alta no Peru segundo sexo e área geográfica entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Siteal, 2022

Em 2001, a taxa de conclusão da educação primária de jovens entre 15 e 19 anos na zona rural era de 80,8%, consideravelmente inferior em comparação a taxa urbana que estava em 94,8%. Em relação ao ensino secundário, a taxa de matrícula de jovens entre 17 a 19 em 2001 era de 21,9% para a zona rural e 59,2% na área urbana. A transição para o ensino secundário demonstrava uma grande desigualdade na zona rural em relação à área urbana, diferença que vem diminuindo com os anos, visto que em 2018, essa taxa sobe para 60,2% na área rural e para 83,9% na urbana. Durante os anos analisados, as taxas de matrículas na educação secundária na zona rural tiveram um crescimento de quase 40%, enquanto na zona urbana, esse crescimento foi de 25%.

Apesar de diminuir, consideravelmente, a porcentagem na região rural para ambos os sexos, a condição feminina rural ainda se mantém com a taxa mais elevada em relação ao abandono escolar, e a transição da primária para a secundária um momento crucial nas trajetórias. As comunidades rurais no Peru tendem a ser mais tradicionais, culturalmente, à mulher se destina mais ao cuidado do lar e dos familiares, enquanto ao homem se incentiva a continuidade dos estudos, inclusive, em outras cidades, caso for necessário. Isso é justificado pela necessidade de formação para a entrada no mercado de trabalho. Os laços entre as mulheres rurais e a escola eram mais frágeis, principalmente, nos lares mais

humildes. Até metade da primeira década do século XXI, as escolas rurais peruanas contavam com poucos recursos e eram cultural e linguisticamente alheias às meninas. Inclusive, os próprios professores tinham poucas expectativas para elas, pois consideravam que as meninas não continuariam os estudos secundários e se casariam jovens (AMES, 2013). Frequentar a escola secundária, ainda hoje é um desafio. Em muitas regiões, existem poucas escolas secundárias e, muitas vezes o caminho percorrido por muitas meninas que moram em zonas rurais até ela é comprido e perigoso, obrigando-as elas a permanecerem em casa. Ou seja, toda a prática educativa reforça os papéis tradicionais de gênero, o que tende a expulsar as meninas rurais das escolas. Em suas pesquisas mais recentes, a pesquisadora Ames (2013), identificou que essa situação, ao que parece, está mudando nas gerações mais novas.

Factores como la pobreza, la mala salud o la baja calidad de las escuelas seguían amenazado la educación de las niñas rurales, pero una cosa importante había cambiado de manera significativa: la actitud hacia la educación de las niñas y jóvenes, por parte de sus familias y también por parte de las propias implicadas. Todas ellas estaban determinadas a completar la escuela secundaria, un objetivo que era apoyado por sus madres (AMES, 2013, p.15).

A expansão massiva da educação rural certamente contribuiu para esse processo. Ames (2013) argumenta que as jovens rurais estão assumindo a educação como parte de um processo mais amplo de “posições de sujeitos” disponíveis para elas. Essas mudanças influenciam e são influenciadas por identidades sociais, compreendidas na pesquisa como múltiplas, contextuais e em constante desenvolvimento. Dessa forma, esse “desejo de estudar” das jovens dos grupos marginais tem sido uma das maiores forças de mudança e transformação na vida das mulheres e uma forma de contestar e desafiar os estereótipos sobre elas.

Foram encontradas algumas ações tomadas por parte do governo, especificamente, em relação a educação das jovens na área rural. No começo do século XXI, foi implantada a “*Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*” (2001) e a “*Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*” (2003). Alguns anos depois, a gestão política do MINEDU deu ênfase de ação nos contextos rurais e de diversidade cultural e bilíngue com o objetivo de diminuir as brechas de

desigualdade no acesso e na qualidade da educação. Essas medidas, muito provavelmente, ajudaram a estender as trajetórias de escolarização das jovens rurais do país.

Apesar dos avanços obtidos nos últimos anos em relação à igualdade de gênero na educação, principalmente, na educação secundária, ainda persistem desigualdades que afetam principalmente as mulheres pobres, indígenas e rurais. Contudo, os dados em relação às gerações mais novas mostram que as essas jovens estão avançando em relação à conclusão e continuidade dos estudos. Ames (2013) procura compreender a progressiva inserção de meninas e jovens rurais no sistema educativo peruano e sustenta que suas crescentes aspirações educacionais e de suas famílias não apenas desejam superar as condições de pobreza e marginalização social, mas também sustentam o desejo de superar as relações de gênero opressivas, muitas vezes experienciados por elas. A pesquisadora afirma, também, que esse não é um processo individual, mas que se vincula a acordos intergeracionais que compartilham sentidos comuns sobre as mudanças necessárias para melhorar a vida das jovens rurais.

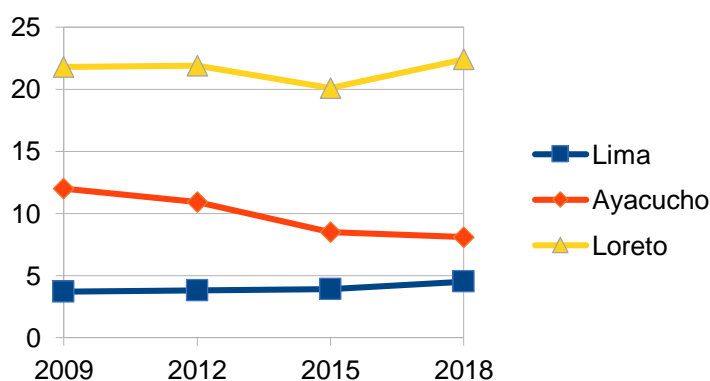
Na América Latina, as populações rurais indígenas, paralelamente resistem e se apropriam da educação, desconfiam da escola e lutam para educar seus filhos. Os projetos políticos e pedagógicos, assim como as políticas públicas, programas e ações em educação expressam essas contradições nos significados e objetivos sociais que sustentam a expansão da educação nas zonas rurais.

Como en el resto de América Latina, las mujeres rurales e indígenas se han incorporado a la escuela en mucha menor proporción que sus pares masculinos, reflejando no solo las inequidades de género presentes en la sociedad dominante y en su propio contexto cultural, sino también la propia resistencia de las mujeres a un modelo educativo que definía y estereotipaba las feminidades rurales e indígenas. (AMES, 2013, p.28)

O estudo de Ames (2013) mostrou que na segunda década do século XXI, os estudos já ocupavam um lugar de destaque nas aspirações e nos esforços das jovens rurais peruanas como meio de mudar suas vidas e seus futuros, demonstrando uma mudança de mentalidade, visto que na década anterior, jovens da mesma idade e contexto tinham dificuldade de encontrar sentido na educação.

A maternidade durante a adolescência entre as jovens peruanas, ainda é uma realidade comum nas áreas rurais e um elemento que demonstra a desigualdade entre as regiões e nas trajetórias das jovens. Em comunidades mais tradicionais, quando a menina engravida ela deixa de ser criança, passando a ser vista como mulher, dessa forma, muitos pais não incentivam a continuação dos estudos, preferindo que ela vá morar com o pai da criança, tornando-se, assim sua esposa. A comparação dos departamentos de Lima, localizado na região costeira, Ayacucho, na serra, e Loreto, na Amazônia, podem demonstrar essas desigualdades (Gráfico 27).

Gráfico 27: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos grávidas pela primeira vez segundo região no Peru entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MINEDU, 2022

Em relação ao trabalho, também vemos uma grande diferença, em 2018, na área urbana apenas 15% dos jovens trabalham em idade escolar, na área rural são 58%, ou seja, a diferença é mais de 40 pontos percentuais. Nas áreas rurais o trabalho doméstico é tarefa feminina, assim como cuidar dos animais, tecer e fazer artesanatos. Em muitos casos, os pais dão prioridade ao trabalho doméstico em lugar dos estudos para suas filhas, enquanto, aos meninos se estimula os estudos (LA ESCUELA DEL SILENCIO, UNESCO, 2014).

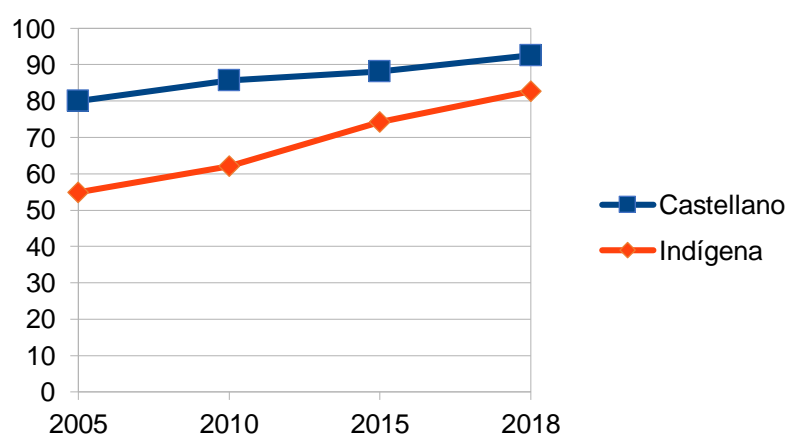
A questão geográfica no Peru está diretamente relacionada com a questão étnico-racial, visto que a maioria das populações nas comunidades rurais andinas e

amazônicas são compostas por indígenas. Os pesquisadores Castro e Yamada (2010) ao tentarem compreender as brechas no acesso à educação de mulheres e homens peruanos a partir de diferentes grupos étnicos ao longo dos últimos cinquenta anos, constataram que:

La comunidad amazónica aparece como el grupo social más discriminado. La siguen, en orden de severidad, las etnias mulata y quechua. Por ejemplo, en la cohorte de 25 a 30 años, la etnia amazónica tiene una tasa de riesgo 1.38 veces (o 38%) mayor que los blancos/mestizos. Esto implica que esta etnia tiene, aproximadamente, una probabilidad 38% mayor de abandonar el proceso educativo. Para los mulato/negros y quechuas las tasas de riesgo aumentan en 36% y 16%, respectivamente (CASTRO; YAMADA, 2010, p.21).

Essa desigualdade se estende para além da área geográfica, pois se reflete também, nas relações no interior das próprias cidades. No Peru, a questão da autodeclaração étnica e racial foi inserida no censo peruano apenas a partir do ano de 2017, isso demonstra que o debate racial parece estar apenas começando a se tornar uma questão pública⁵¹. O racismo peruano articula a cor da pele às categorias de classe, cultura e educação.

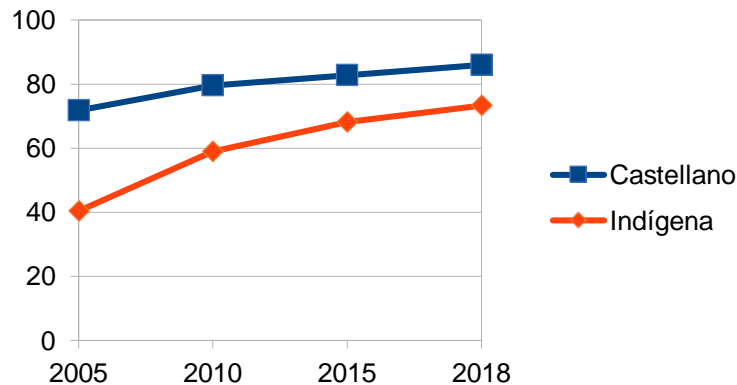
Gráfico 28: Porcentagem de conclusão da educação primária da população de 12 a 14 anos, segundo língua materna no Peru entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MINEDU, 2022

51 Apenas em 2017 que a questão sobre autodeclaração etnoracial foi incorporada no censo nacional, antes desse ano a questão étnica era trabalhada através da língua materna, dividias entre castelhano e indígenas. Contudo, dessa forma eram excluídos do censo as populações afrodescendentes, asiáticas e mestiças, como também se perdia a diversidade das etnias indígenas.

Gráfico 29: Porcentagem de conclusão da educação secundária da população de 20 a 24 anos, segundo língua materna no Peru entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MINEDU, 2022

Esse entrelaçado de dimensões sociais é usado popularmente como forma de ocultar a importância que continua tendo a cor da pele nas relações sociais. “[Se] teje su discurso racista a partir de una idea central: la inferioridad “cultural” de un sector de peruanos que estaría representado por la clase popular o los “cholos” y que abarca a la mayoría de la población actual” (ZAVALA; ZARIQUIEY, 2007, p.3-4).

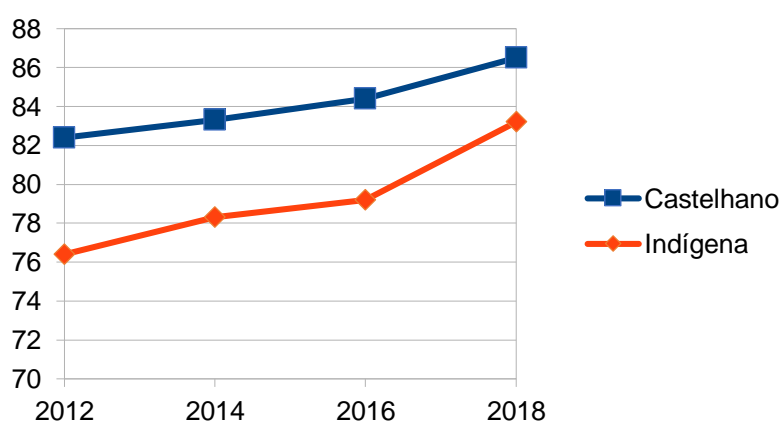
Nas últimas décadas os processos migratórios internos, principalmente da zona andina rurais para as grandes cidades da costa, intensificaram o processo de “cholificación”, ou mestiçagem. Essa nova população, residente das periferias, recriou os elementos culturais andinos no marco de uma nova cultura popular, assimilando traços da cultura dominante. Inclusive o uso das línguas maternas indígenas.

[...] estos cambios acelerados del mestizaje biológico y de las percepciones de las diferencias raciales derivados de los procesos de migración y recomposición del país han configurado una nueva versión del racismo. Como el campesino inmigrante en la ciudad se ha desindigenizado y se ha convertido en lo que se conoce como “cholo”, el racismo antiindígena se ha reducido (o se ha invisibilizado) y se ha acrecentado, más bien, el racismo antimestizo (ZAVALA; ZARIQUIEY, 2007, p. 10-11).

De acordo com os pesquisadores Zavala e Zariquiey (2007), em relação à educação, a população indígena tinha 40% mais probabilidade de ter alcançado apenas o nível primário, 15% apenas a secundária e 40% de não alcançar o nível superior de ensino quando comparada com a população não indígena. Apesar de

ainda persistiram as desigualdades entre as populações, os dados demonstram que houve, de fato, uma diminuição em ambas as etapas. Em relação as matrículas da secundária, vemos que, de fato, existe um grande avanço das populações de língua materna indígena, um avanço de 10 pontos percentuais em menos de 10 anos (Gráfico 30)

Gráfico 30: Taxa líquida de matrícula na educação secundária no Peru segundo língua materna no Peru entre os anos de 2000 e 2018.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do MINEDU, 2022

A mestiçagem é outra questão extremamente complexa na sociedade peruana, O mestiço é aquele que se define pela negação, não é branco e nem é índio. No Peru, a maioria da população é considerada de alguma forma mestiça, no entender dos pesquisadores aqui trazidos, esse discurso é uma forma de tornar invisível a existência de diversas formas de discriminação com o intuito de manter as relações de poder e os privilégios sociais da classe dominante, ao mesmo tempo em que ela se exime de responsabilidades. Dessa forma, uma das hipóteses levantadas por eles é de que os peruanos, distintos ou parecidos, podem discriminar pela dificuldade de autoidentificação racial⁵².

Não foram identificadas muitas políticas públicas em educação que tenham como foco as questões étnico-raciais de forma direta, contudo, como descrito

⁵² Como já apresentado, o INEI passou a incluir no senso a questão da autodeclaração apenas no ano de 2017, o que demonstra que o debate sobre essa questão é muito recente.

acima, nos últimos anos, uma maior preocupação com a educação rural, e como consequência, certas políticas e medidas foram tomadas, como a interiorização da educação secundária, a capacitação de docentes na área rural, maior investimento na infraestrutura e transporte, e o fortalecimento de políticas que buscavam a integração social efetiva dessas populações à educação.

No entanto, uma política se faz destaque e, embora, ainda não apresente resultados concretos, demonstra uma tentativa de superação da desigualdade relacionada à questão: a lei da Educação Intercultural e Bilíngue (EIB). A EIB é uma materialização do sistema educativo em sentido de alcançar como política de Estado, o reconhecimento e a integração dos povos originários. Outros países andinos como a Bolívia e o Equador, com altos índices de populações indígenas e mestiças, depois de largos processos e intensos debates se materializaram como Estados plurinacionais.

O Peru caminha para outra direção, apesar da vasta diversidade etnolinguística do país, embora constitucionalmente se reconheça a pluralidade étnica e cultural da nação, assim como se reconhece todas as línguas originárias como oficiais, o Estado peruano não se reconhece como plurinacional. No caso da educação, as leis não parecem suficientes em assegurar uma educação ampla, com participação e integração de estudantes que chegam à escola tendo como língua materna um idioma originário.

El problema se extiende, cuando los resultados de la I Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial, realizado por el Ministerio de Cultura (2018), admiten que el 52% de peruanos no conoce o conoce poco el término de “diversidad cultural”, reduciendo a este último, en una mera expresión de costumbres y tradiciones. Asimismo, los resultados dan cuenta de que más de la mitad de peruanos/as se han sentido discriminados por su color de piel (20%), por su nivel de ingreso (20%), rasgos faciales o físicos (17%), su procedencia (16%), su forma de hablar (15%), sus costumbres (14%), su vestimenta (12%), entre otros (CANAZA-CHOQUE; HUANCA-AROHUANCA, 2018, p. 516).

Dessa forma, a EIB surge como uma intervenção institucional para o reconhecimento da necessidade de integração e inclusão dos povos indígenas, suas línguas, tradições e culturas dentro da escola, proporcionando um diálogo intercultural entre os povos e seus saberes. A educação intercultural e bilíngue permite que as alunas e os alunos indígenas se desenvolvam dentro de uma realidade que contemple, também, a sua forma de viver e de falar. A EIB também

responde a necessidade de reafirmar e incorporar elementos identitário de culturas locais de maneira que contribua com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite as diferenças.

5 Políticas públicas e trajetórias

O objetivo desse estudo é compreender quais são as incidências das políticas públicas em educação, principalmente, aquelas políticas que combatem as diferentes desigualdades educacionais. O desenvolvimento do estudo até esse capítulo trabalhou com análises dos dois pontos fundamentais da pesquisa. O primeiro ponto corresponde a compreensão do desenvolvimento político e histórico dos sistemas de ensino, através da análise comparada, para entender a elaboração das políticas públicas em educação em no Brasil e no Peru. Na segunda parte, a partir da teoria do Curso de Vida, foi desenvolvida a análise das trajetórias de escolarização de jovens do ensino médio e secundário em ambos os países entre os anos 2000 e 2018, privilegiando a análise a partir das categorias de gênero (feminino e masculino) relacionadas com os indicadores socioeconômicos, área geográfica e étnico-racial.

Este capítulo objetiva estabelecer a relação entre os dois momentos da pesquisa. Ou seja, os dados obtidos das políticas públicas serão cruzados com as trajetórias de escolarização com o intuito de compreender a incidência que aquelas tiveram nessas.

5.1 As políticas públicas e a incidência nas trajetórias de escolarização

Percebe-se que até início do século XX, os dois países caminhavam em direções distintas. O Peru, por estabelecer a República mais de 50 anos antes, chega ao século XX com o debate sobre o direito, a democratização e a obrigatoriedade da educação em um nível muito mais avançado. Além do fato de Lima ser a capital do vice-reinado e por isso contar com uma quantidade significativa de instituições de ensino, as quais necessitavam de alguma regulação e organização quando estabelecido o novo sistema. Enquanto, no Brasil, existiam escassas instituições educacionais, e foi somente durante o período imperial que surgiu uma educação de nível superior. Ao chegar ao século XX, a República era uma novidade, mas as estruturas e as relações sociais se mantiveram as mesmas dos períodos passados, dessa forma, a educação como um direito de todos os

cidadãos não era de interesse dos dirigentes do país. Apenas durante os anos de 1920 que, de fato, a educação entra em discussão.

Os anos que se seguem trazem demandas parecidas para os dois países, na medida em que acontecimentos internacionais, como a Segunda Guerra Mundial, acabam por estimular o desenvolvimento das indústrias nacionais. O processo de industrialização e modernização da sociedade exige, dos governos, uma adaptação da educação para atender as novas demandas. Vemos que ambos os governos assumem posições, ainda que distintas, mas ativas na tentativa de adaptação à nova realidade.

As ditaduras militares fazem parte de um período da história da América Latina, no qual a democracia e a liberdade e o medo do comunismo, em meio a uma Guerra Fria, se tornam uma ameaça para o desenvolvimento capitalista. Contudo, nesse momento, o Peru toma um rumo diferente e implementa um governo militar ditatorial esquerdista, o que faz com que a concepção de educação também assume um caminho diferente.

A redemocratização possibilita um período de estreitamento na história dos dois países outra vez. Ainda que de formas específicas, os movimentos sociais de caráter identitários assumem um protagonismo até o momento não visto antes, e acabam influenciando os conteúdos das políticas públicas. No Brasil o movimento negro surge reivindicando direitos e reconhecimento, enquanto no Peru, os movimentos indigenistas e camponeses assumem um caráter mais agressivo de ação, e acabam sendo referidos como terroristas. Como resultado, o Peru entra nos anos de 1990 com um discurso claro sobre o extermínio do terrorismo e de suas ideologias, por sua vez, o Brasil, embora lentamente, começa a incorporar nas políticas públicas, as reivindicações desses movimentos. A incorporação das demandas identitárias no Peru só de fato incorporada pela educação a partir dos anos de 2010.

O período neoliberal, em ambos os países, acontece nos anos de 1990. Aqui, a influência dos organismos internacionais alcança seu ponto mais alto, sendo percebido nas reformas elaboradas em ambos os países, tanto no que se refere à organização da educação a partir do princípio da descentralização, quanto no currículo, baseado nos critérios de competência e habilidades e no fortalecimento

da iniciativa privada. Essa tendência segue seu rumo até meados do século XXI, quando assumem os governos de cunho mais social (2003 no Brasil e 2011 no Peru). Nesse novo período da história da educação, os dois países se preocuparam em buscar soluções para diminuir as desigualdades sociais e regionais, direcionando diversos programas e políticas direcionados a populações rurais, étnicas e carentes.

Há, de fato, todo um movimento histórico em âmbito mundial para o desenvolvimento educacional das populações em todos os países, preocupação exposta abertamente pelas orientações lançadas pelos organismos internacionais. Essas orientações se diferem para cada região do planeta, da mesma forma, elas são acatadas por cada país de forma individual, passando por interpretações e adaptações específicas, estando sempre relacionadas aos princípios defendidos pelos governos e as configurações sociais únicas de cada sociedade. Todas essas relações de poderes ocorrem dentro de uma dinâmica que se movimenta entre o global e o local, em uma característica típica da modernidade. É dentro desse jogo que as políticas públicas são elaboradas, respondendo tanto as orientações, objetivos e planos de educação, quanto os desafios específicos que enfrenta cada sociedade, dentro dos limites os quais trabalham os princípios de governo no momento.

Relativamente às trajetórias educacionais analisadas por meio do curso de vida dos segmentos dos estudantes, é possível perceber um caminho comum de reconhecimento da existência de condições desiguais de ensino e da necessidade de alguma ação por parte do poder público para combater essas desigualdades. Ou seja, as políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo mesmo de melhorarem as trajetórias de escolarização e proporcionar a todos os estudantes as condições para a conclusão de, no mínimo a Educação Básica. Mas é preciso reconhecer que elas são resultado de configurações históricas e sociais próprias e compartilhadas e que atuam de maneiras diferentes pois se encontram em condições de aplicação distintas, com populações que se configuram de forma única e inseridas em sistemas de governos e sistemas de ensino próprios.

Podemos dizer que as trajetórias de escolarização das jovens brasileiras têm se tornado mais longas, inclusive, se percebe o fenômeno da reversão das

desigualdades antes mesmo do século XXI. Apesar de ainda serem fortemente marcadas pelos condicionantes sociais, como a renda e a etnia, essas trajetórias vêm se tornando mais sólidas e longevas com o passar dos anos, apresentando um crescimento mais elevado que a população masculina. Sendo assim, se a projeção continuar, essa diferença tende a aumentar. A partir da teoria do Curso de Vida, podemos compreender que a trajetória educacional tem ocupado lugar expressivo na vida das jovens brasileiras. O aumento da longevidade demonstra que a educação vem ganhando importância nos projetos de vida da população feminina.

Também percebemos essas mudanças a partir da análise das transições. A partir do século XXI, vemos que a entrada para o ensino fundamental está democratizada; a transição do fundamental para o ensino médio entre a população feminina passou de 60%, em 2001, para quase 90%, em 2018. Esses dados não são novidades, uma vez que diversas pesquisas mostram o avanço das matrículas no ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Ainda não podemos considerar transição democratizada, mas podemos dizer que, a partir da evolução dos últimos anos, ela está em vias de universalização. O desafio está na conclusão do ensino médio. Menos de 75% das jovens brasileiras conseguem concluir a etapa e, os dados se tornam ainda mais desafiadores quando cruzados com os indicadores socioeconômicos, área geográfica e étnico-racial. Apesar do avanço significativo, muitas trajetórias de escolarização são interrompidas e transpassadas pelas demais trajetórias, como a trabalhista e a familiar, na necessidade de entrar no mercado de trabalho ou de tomar conta de algum parente, por exemplo.

Um ponto de extrema importância a ser tratado nas transições no caso brasileiro é a transição para o ensino superior. A entrada no ensino superior se tornou mais democrática, especialmente, nos últimos anos, devido à políticas, como as ações afirmativas, o ENEM e as políticas de interiorização, e ao crescimento do setor privado. Foi nessa questão que mais se identificou políticas públicas e programas em educação, principalmente no que se refere a oportunizar melhores condições de acesso.

O Peru inicia o debate sobre a necessidade e importância de uma educação pública, universal e gratuita logo após a declaração de independência no século XIX. Essa precocidade em relação ao Brasil pode ser uma das explicações dos

altos índices de matrícula na educação básica peruana. Em relação as trajetórias de escolarização, vemos que elas são fortemente determinadas pelas áreas geográficas que dividem o país em costa, serra e selva. Os dados deixam claro que existe uma grande diferença de desenvolvimento educacional, como o número de instituições de ensino, principalmente, de ensino superior na região costeira, os índices mais altos de abandono escolar estão nas regiões selvática e andinas, assim como os maiores índices de gravidez na adolescência. A área selvática e andina peruana estão intimamente entrelaçadas com a questão socioeconômica e étnico-racial. Nessas regiões é possível perceber que a trajetória da mulher indígenas é a mais afetada pelas desigualdades educacionais. Contudo, vemos um grande avanço em muitos aspectos. Taxas como a do abandono escolar no ensino secundário teve uma enorme decaída entre as mulheres no meio rural nos anos analisados, principalmente, entre as mulheres pertencentes a famílias com climas educativos mais baixos, ou seja, entre as famílias que, culturalmente, não concluíam o ensino básico ou, até mesmo, nem frequentavam a escola.

Um ponto de destaque na análise das trajetórias de escolarização dos jovens peruanos é uma grande guinada nos dados sobre escolarização a partir do ano de 2005, especialmente, entre os jovens de baixa renda e com clima educativo baixo. Em 2003, o Peru declara a educação nacional em estado de emergência, e a partir daí, várias ações foram tomadas, como o *“Pacto Social de Compromissos Recíprocos por la Educación”*, o compromisso internacional de *“Educação para Todos”* da UNESCO e a promulgação da nova LGE. A nova LGE traz como um dos seus princípios básicos o processo de descentralização da educação, que no caso peruano, pega emprestado do Chile o modelo de municipalização, através de Conselhos Regionais. Todas essas medidas, muito provavelmente, tiveram forte influência nos dados analisados, principalmente, o processo de descentralização que possibilitou a interiorização da escola.

As transições educacionais no Peru, de maneira geral, estão se cada vez mais sólidas. Vemos que cada vez mais populações que antes estavam excluídas do sistema educacionais vem completando as etapas básicas de ensino, como as populações rurais e indígenas. O grande desafio é a educação de jovens mulheres no meio rural, este segmento ainda apresenta os números mais preocupantes.

A ferramenta analítica *turning point* serve para identificar um catalisador de mudanças que identificar uma alteração de direção do curso de vida e possibilita uma ampliação ou diminuição de possibilidades no futuro. A partir da análise realizada nesta pesquisa, foi identificado apenas uma situação no Peru que mais se aproxima dessa definição. Essa situação corresponde aos dados de escolarização das populações em situação de vulnerabilidade entre os anos 2000 e 2005. No Peru a questão rural, indígena e socioeconômica estão fortemente relacionadas, como já dito antes, dessa forma, se consideramos os dados da população de língua materna indígena e clima educativo baixo pertencentes ao conjunto de pessoas em situação de vulnerabilidade, vemos que houve uma guinada e uma rápida evolução em suas trajetórias a partir disso. Consideramos aqui o conjunto de mudanças na administração e concepção da educação que estavam acontecendo no Peru neste momento como uma das possíveis causas dessa guinada.

Já no caso brasileiro, não identificamos nenhuma mudança radical que pudéssemos identificar como um possível *turning point*. O desenvolvimento das trajetórias no Brasil é visível, mas ele permaneceu constante nos anos analisados.

Ao analisarmos as políticas públicas em educação sob a discussão de Fraser (1996) sobre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição, vemos que as tendências de cada Estado se diferenciam um pouco. O Brasil caminha para a elaboração de políticas que englobem tanto a redistribuição quanto o reconhecimento. Apesar de que em muitos documentos como a CF/88 e a LDB/96 não trazerem o termo gênero ou mulheres em si, trabalham muito com o reconhecimento de uma igualdade em relação ao sexo ou raça, por exemplo. A partir do século XXI, a discussão sobre o reconhecimento do gênero como uma categoria que sofre injustiça social se intensifica com o surgimento de conferências e programas específicos sobre mulheres e a criação da SPM. É importante destacar que a SPM foi extinta em 2017, situação que se segue até o atual momento. Não foi identificada alguma política de redistribuição específica sobre a questão de gênero na educação, contudo, as políticas de ações afirmativas são um grande exemplo de políticas que englobam tanto a noção de reconhecimento como de redistribuição. Embora as cotas para gênero especificamente não contemplem o acesso ao Ensino

Superior, elas existem em outras áreas da administração pública, demonstrando um grande avanço para as políticas das mulheres⁵³.

Já a situação do Peru nos mostra uma realidade um pouco distinta, pois o Estado peruano trabalha muito mais com a promoção de políticas de reconhecimento do que de redistribuição. Desde a década de 1990 o Peru conta com o *Ministério de la Mujer y del Desarrollo Humano*, hoje conhecido como *Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables*, além de leis, comissões e programas que promoviam a igualdade entre os gêneros.

É possível perceber que uma das grandes preocupações do MINEDU no começo desse século é questão de gênero é a educação da população jovem feminina no meio rural, programa que está vigente até os dias de hoje. Essa preocupação é fruto das altas taxas de abandono escolar, principalmente durante o Ensino Secundário, entre meninas da zona rural no Peru, que no começo do século XXI, chegava a quase 50%. Outro fenômeno preocupante nas áreas rurais era os altos índices de jovens grávidas durante a adolescência. Um pouco diferente da tendência na região, as mulheres no Peru até o começo desse século, apresentavam uma trajetória de escolarização mais frágil que a população masculina. Durante os anos analisados, as duas trajetórias de aproximaram, a diferença entre os números é irrelevante. No entanto, tanto o Brasil quanto a maioria dos países latino-americanos apresentam dados onde as trajetórias femininas são superiores nos números que a masculina.

Esses dados possivelmente contribuíram para o reconhecimento da necessidade de uma ação por parte do governo que garanta melhores condições de conclusão do ensino básico para essa população. Assim, o Peru tem ao menos uma política pública em educação específica para a população feminina, a *Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*. Apesar desses fenômenos ainda serem uma realidade no país, vemos uma melhora significativa nos números ao longo dos anos, o que pode, muito bem, estar relacionado a implementação das políticas.

⁵³Apesar de não fazer parte do período proposto para a análise desta pesquisa, com a posse do presidente Jair Bolsonaro, em 2018, a discussão sobre gênero na educação sofreu um grande retrocesso. Sendo assim, é difícil prever para onde caminha a questão de gênero na educação atual, devido a grande instabilidade política no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu compreender os avanços nas trajetórias longitudinais de escolarização de jovens estudantes dos anos finais da educação básica em dois países da América Latina tendo como um dos propulsores desse desenvolvimento, a elaboração de políticas públicas em educação que visam o combate às desigualdades educacionais. Dessa forma, foi elaborado uma série de processos, teóricos e metodológicos com o fim de dar conta dos objetivos e propostas levantados sobre esse fenômeno.

Nesse capítulo final, pretende-se realizar um fechamento dessa pesquisa, ou seja, será retomado, rapidamente, os passos metodológicos e os resultados obtidos nas diferentes fases. Além disso, serão expostos os limites, avanços e propostas de continuidade que surgiram durante o processo de elaboração desse estudo.

A primeira parte desta pesquisa, que corresponde ao estudo histórico e comparativo sobre o desenvolvimento da educação e dos sistemas de ensino nos dois contextos nacionais, Brasil e Peru, tem como finalidade procurar diferenças, semelhanças e tendências entre as duas realidades. De maneira geral, é possível perceber que a educação, em um e outro país, é tratada como se transforma em uma ferramenta que pode ser usada tanto para a construção de um novo tipo de nação como para a reprodução da estrutura social. Dessa forma, a educação é manipulada em sua gestão, organização, currículo, função e concepção de forma a atender as demandas e exigências consideradas mais importantes em cada governo. A recorrente mudança de poder faz com que não se tenha uma continuidade das políticas e programas criados, visto que a grande maioria dessas ações compreendem medidas de médio a longo prazo, as quais acabam não sendo concluídas pelo governo seguinte, e isso, compromete seus reais resultados. Essa é uma dificuldade sentida e observada nos dois contextos nacionais.

As desigualdades regionais e sociais aparecem como um elemento desafiador para ambos os países. A extensão territorial, as diferenças culturais e sociais que compõem cada um dos países dificultam a aplicação de verbas e de recursos de forma homogênea, exigindo programas e políticas direcionados para que atendam essas populações de forma específica. O processo de

descentralização da educação, embora presente nos dois casos, tomou forma e rumo diferentes. Enquanto o Brasil manteve o MEC como o centro uma instituição reguladora, apesar da separação dos níveis de ensino por entes federados, o Peru estabelece seu processo de descentralização a partir dos conselhos regionais, contudo, carece de um órgão regulador. O caso peruano se torna ainda mais complicado com a ausência de um plano nacional de educação e devido à grande diversidade linguística e cultural do país.

Em relação a segunda parte da pesquisa a qual apresenta as trajetórias longitudinais de escolarização das jovens estudantes dos anos finais da educação básica é possível perceber um avanço significativo em quase todos os dados aqui analisados dentro do período estimado. A proposta dessa parte da pesquisa não é um estudo de comparação paralelo, além disso, a apresentação das duas realidades tomou rumos bastante distintos devido, principalmente, a natureza dos dados quantitativos obtidos e a pesquisa bibliográfica realizada. O estudo da segunda parte da pesquisa corresponde a uma análise a partir dos instrumentos teóricos e metodológicos que compõem a teoria do Curso de Vida.

É possível perceber que as trajetórias de ambos os países, de maneira geral, estão se tornando cada vez mais longevas e sólidas. Vemos um desenvolvimento em, praticamente, todas as categorias analisadas, algumas com um crescimento mais expressivo que outras, mas fica claro o seu progresso em ambas as realidades. As transições entre as etapas de ensino, são consequência da longevidade das trajetórias, assim, também, percebemos as transições sendo realizadas cada vez mais pelas populações dos dois países. Já o *turning point*, a partir da nossa compreensão, só foi identificado nas trajetórias peruanas. Até o ano de 2005, as trajetórias dos estudantes apresentavam um crescimento muito pequeno e, inclusive, negativo, em alguns aspectos. A partir dessa data, percebemos uma guinada nos índices que passaram a ter um rápido crescimento. Durante esse período o Peru declarou a educação nacional em estado de emergência, o que resultou em um conjunto de programas e políticas para modificar a situação da educação no país. Dessa forma, consideramos esse conjunto de ações um possível propulsor de mudança nas trajetórias dos estudantes.

A partir disso, podemos retomar as hipóteses levantadas no primeiro capítulo. A hipótese interpretativa é sobre os dados históricos e afirma que as políticas públicas colaboram com a longevidade das trajetórias de escolarização entre as populações historicamente excluídas e marginalizadas do sistema escolar. Como conclusão, podemos dizer que, possivelmente, sim, as políticas públicas em educação que objetivam diminuir as desigualdades educacionais proporcionando melhores condições para que as diferentes populações concluam a educação básica podem estar diretamente relacionadas as melhorias nos dados sobre as trajetórias. Durante os anos analisados, é possível perceber uma melhoria contínua dos dados. No caso brasileiro, vemos que em certas categorias como, por exemplo, em relação a categoria étnico-racial, a população negra teve uma melhoria nos dados mais expressiva que a população branca e, esse crescimento coincide com a elaboração de políticas que priorizem esses jovens, direta ou indiretamente. O caso peruano se mostrou ainda mais evidente com o *turning point* nas trajetórias a partir do ano de 2005. É importante lembrar que nessa pesquisa não temos a intenção de afirmar alguma relação direta, mas sim trabalhamos com possíveis correlações entre os elementos e fenômenos observados.

Foram elaboradas mais duas hipóteses levantadas a partir da análise dos dados, uma para cada país. Para o Brasil, a hipótese levantada foi que houve melhoria geral nos índices de escolarização no ensino médio nos anos analisados de maneira geral, contudo, as mulheres se mantêm com índices de escolarização superiores aos dos homens e com tendência a um maior distanciamento. O fenômeno da reversão das desigualdades, já identificado desde a segunda metade do século XX, não apenas se mantém atual como ganha força a cada ano. Isto é, os índices de escolarização feminina se distanciam cada vez mais em relação ao índice masculino, embora haja um crescimento nas duas categorias.

No Brasil temos uma sociedade altamente urbanizada e moderna, as grandes desigualdades educacionais são encontradas dentro da própria cidade, são desigualdades socioeconômicas fortemente relacionadas com as questões étnico-raciais. Dessa forma, encontramos políticas para a educação que foram desenvolvidas como forma de atender essas características como, por exemplo, a democratização do ensino superior, as diversas modalidades de ensino médio como

tentativas de superação da dualidade do sistema e as ações afirmativas. São ações que pretendem atingir, principalmente, as populações de baixa renda e as populações étnico-raciais, dando possibilidades de conclusão e sentido para a educação básica.

A segunda se refere a realidade peruana, e levanta a hipótese de que as políticas educacionais realizadas no Peru a partir de 2003, quando o país declara a educação nacional em estado de emergência contribuíram para melhoria nos índices de escolarização de nível secundário, mantendo, entretanto, a escolarização das mulheres em índices inferiores à dos homens. De fato, é possível perceber, através dos dados, que a população que mantém os menores índices de escolarização é a população feminina rural, que apesar do crescimento nos últimos anos, permanece inferior em relação a masculina. Diferente da realidade brasileira, e inclusive da tendência da região latino-americana.

O Peru apresenta uma grande heterogeneidade cultural dentro de seu território. A cultura, como a língua e os costumes dos povos tradicionais, por exemplo, estão diretamente relacionados com as questões rurais e socioeconômicas. O debate em torno da questão étnico-racial se dá de forma diferente do Brasil. Os dados censitários, por exemplo, utilizados nessa pesquisa, lidam com a questão a partir da língua materna e não a partir da autodeclaração pelo esteriótipo ou pertencimento, e isso muda, radicalmente, a interpretação do fenômeno. Com isso, a educação feminina enfrenta grandes desafios na zona rural devido a cultura e aos costumes dos povos tradicionais. Essa especificidade cultural ainda é uma realidade e por isso a necessidade de políticas específicas como a "*Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*" e todo o processo de descentralização a partir da municipalização da educação, o qual responde às especificidades de cada microrregião. Lembrando que essas microrregiões não foram separadas pelas zonas de administração política do Estado do Peru, mas respondem a aproximações culturais.

Em relação às contribuições trazidas por essa pesquisa, acreditamos que trabalhar com países da América Latina contribuí para compreensão da nossa unidade como região. Compreendemos que temos desafios comuns, apesar de encontrar soluções diferentes e que devemos olhar para o outro não apenas para

comparar, mas para compartilhar experiências, projetos e diálogos. Comparar é reconhecer o outro e reconhecer a nós mesmo, em todos os nossos pontos, positivos e negativos. As análises sobre políticas públicas permite a compreensão das ações e dos efeitos que essas têm nas trajetórias dos estudantes. Não se pretendeu realizar uma avaliação das políticas públicas, mas, visualizar seu possível efeito, sendo um deles, transformar as trajetórias de escolarizações em trajetórias mais longevas e sólidas. Essa é uma forma de valorizar as políticas públicas e demonstrar a importância que essas têm na construção de uma educação mais justa e democrática.

Durante a elaboração da pesquisa ocorreram alguns imprevistos, desencadeando certas dificuldades que acabaram por desenhar a pesquisa tal qual foi apresentada aqui. Inicialmente, ainda na elaboração do projeto de pesquisa, a ideia era trabalhar com a questão étnico-racial em ambas as realidades. Contudo, a dificuldade de encontrar dados satisfatórios, que possibilitassem realizar a pesquisa da forma planejada, me fizeram repensar e optar por focar em outra questão, no caso, a escolhida foi a de gênero. Os institutos de pesquisa e estatísticas nacionais refletem a realidade do país a partir do próprio entendimento dos problemas e das características das nações, dessa forma, cada um se apresenta de forma distinta. Como já dito acima, a compreensão das questões étnico-racial se apresentam muito diferentes no Brasil e no Peru e, por esse motivo, essa questão foi tratada de forma secundária.

A pesquisa também mostrou algumas limitações. Acredito que a principal limitação tenha sido operacional, a partir da limitação no manuseio nos dados para compor os estudos das trajetórias. Embora as plataformas tanto nacionais quanto as internacionais disponibilizem uma variada série de indicadores educacionais, eles apenas abarcam parte da sociedade, além do fato de que certos indicadores fazem mais sentido para uma realidade do que para outra. Assim, houve uma limitação na disponibilização de alguns dados para uma e outra realidade. Uma outra limitação, mas que se relaciona com o manuseio dos dados é o pouco conhecimento no tratamento dos dados quantitativos, como o cruzamento de variáveis. Com o cruzamento de alguns indicadores poderíamos ter uma análise mais complexa das duas realidades o que traria mais riqueza a pesquisa.

Os indicadores coletados e produzidos respondem a questões históricas e sociais específicas de cada sociedade, dessa forma encontramos configurações distintas entre os dados de um e outro país. Assim, a obtenção de algum grupo de indicadores pode ser mais fácil, ou simplesmente serem trabalhados de forma diferente, em um do que em outro caso, como por exemplo, os dados sobre a questão étnico-racial, onde no Brasil se apresenta a partir da cor/raça/etnia, enquanto no Peru a partir da matriz linguística.

O objetivo da pesquisa na parte do estudo das trajetórias não foi realizar uma análise colocando as duas realidades sociais paralelamente comparadas, contudo, considero importante traçar aproximações e diferenças essenciais entre elas. Porém, o estudo das trajetórias tomaram formas distintas um do outro em função dos dados obtidos e da bibliografia estudada para sua elaboração. Esse ponto pode ter dificultado em certa medida a observação de aproximações e diferenças entre as trajetórias de cada país.

Além das limitações específicas desta pesquisa, é importante ressaltar as limitações de um estudo baseado apenas em uma metodologia quantitativa. Um olhar qualitativo para a microrrealidade enriqueceria a discussão sobre trajetórias de escolarização, além de complexificar a partir da individualização das experiências, e possibilitando a compreensão da realidade a partir da subjetividade do indivíduo. Isso permite trazer uma flexibilidade para a pesquisa e enxergar a realidade a partir da ação do próprio sujeito na construção de sua trajetória.

Partindo dessas considerações acerca das limitações desse trabalho, é possível visualizar uma proposta de continuidade da pesquisa. Essa continuidade se dá pela incorporação da visão qualitativa do fenômeno das trajetórias em cada um dos países, através da realização de entrevistas e pesquisa de campo, com o intuito de compreender as trajetórias por outro ângulo, o dos sujeitos.

Uma das intenções na realização dessa pesquisa está em mostrar a importância das políticas públicas na construção de uma educação democrática. O percurso traçado por esse estudo mostra que, apesar dos avanços e retrocessos que sofrem as sociedades, as políticas públicas em educação são elementos que estão e estarão presentes nas agendas públicas e delineiam as trajetórias de escolarização. Ainda temos muito no que se avançar para que se atinja uma

educação democrática efetivamente na América Latina, no entanto, vemos que as políticas públicas são aliadas indispensáveis para esse fim. Sendo assim, devemos lutar pela construção de políticas bem formuladas, pensadas a partir da realidade de cada situação e contexto e que responda as demandas sociais necessárias.

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, Neida L. La descentralización educativa en Perú. **Educación**, v.19, n.13, p.7-26, set. 2010.
- ALVEZ, José E. D.; CAVENAGHT, Suzana M. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações**, Londrina. v.17, n.2, p.83-105, jul./dez. 2012.
- AMES, Patrícia. ¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. **Instituto de Estudios Peruanos**. Lima, 2013.
- APAZA, Abel R. Breve historia de la educación en el Perú. **Revista Apuntes Universitarios**. V.6, nº.2, p.111-124, 2016. lç
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010.
- BALARÍN, María; KITMANG, Jostin; ÑOPO, Hugo; RODRÍGUEZ, María, F. Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. GRADE, Peru. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional, **LDB**, 99394/1996.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Lei de diretrizes e bases da educação nacional, **LDB**, 4029/1961.
- CABALLERO, Angela; MANSO, Jesús; MATARRANZ, María; VALLE, Javier M. Investigación em educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Edeucaión Comparada*. Año 7, n.9, p.39-56, 2016.
- CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y Caribe. São Paulo, 2014.
- CANAZA-CHOQUE, Franklin A.; HUANCA-AROHUANCA, Jesús W. Perú 2018: hacia unaq Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. Sciéndo: ciencia para eldesarrollo. v. 21, 2018.
- CASTRO, Juan F.; YAMADA, Gustavo. Las diferencias étnicas y de género en el acceso a la educación básica y superior en el Perú. *Centro de Investigación y Departamento de Economía de la Universidad del Pacífico*. 2010. Acceso in: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Yamada/publication/267994819_Las_diferencias_eticas_y_de_genero_en_el_acceso_a_la_educacion_basica_y_superior_en_el_Peru_Con_la_colaboracion_de/links/54b90d3a0cf28faced6268bd/Las-diferencias-etnicas-y-de-genero-en-el-acceso-a-la-educacion-basica-y-superior-en-el-Peru-Con-la-colaboracion-de.pdf
- ClAVATTA, Maria F. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.72, ago. 2000.

D'ALESSANDRE, Vanesa. El desafío de universalizar el nivel medio: trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. Buenos Aires, 2014

_____. La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en nivel medio. *In: Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO, 2017.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A Socialização e a Formação Escolar. *Lua Nova*, no. 40/41, 1997, pp. 241-328. Tradução: Carlos Thadeu C. de Oliveira.

ELDER, Glen. The life course as developmental theory. *Child Development*, Nº1, v.69, p.1-12, fev. 1998.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, v. 38, nº. 139, p. 293-308, abr/jun. 2017.

FRASER, Nancy. Redistribuição y reconocimiento: hácia una visión integrada de justicia del género. *RIFp*, p.18-40, 1996.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 1, p. 108-121, jan/abr. 2011.

GUADALUPE, César; León, Juan; Rodríguez, José S.; Vargas Silvana. Estado de la Educación en Perú: análisis y perspectivas de la educación básica. *FORGE*, Canadá. 2017.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. IPEA, 2008.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. v.41, n.144, p.752-769, set./dez. 2011.

_____. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Ano 1, n.1, p.10-17, 2010.

_____. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. *Educação Unisinos*. v.3, n.17, p. 199-204, set./dez. 2013.

KUENZER, Acacia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, vol. 21, nº. 70, p.15-39, abr. 2000.

La Escuela del Silencio: la problemática de las niñas en las escuelas rurales del Perú. César Hildebrandt Chávez. UNICEF Perú, 2014.

LEBOURG, Elodia H.; COUTRIM, Rosa Maria da E. *Eu não quero estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento*. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr/jun. 2018.

- MALET, Régis. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação e Sociedade*. v.25, n.89, p.1301-1332, set./dez.2004.
- MARIÁTEGUI, José C. *7 ensayos de la interpretación de la realidad peruana*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho. 2007.
- MARTUCCELLI, Danilo. Lecciones de la sociología del individuo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 2007.
- MIRANDA, Francisco L.. Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 9, n.14, p.11-30, nov./mai. 2019.
- MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 49, p. 39-58, jan/abr. 2012.
- MORILLO, Emilio M. Reformas educativas en el Perú del siglo XXI. OEI- Revista Iberoamericana de Educación. s.d.
- MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Editora Sulina, Porto Alegre, 2014.
- MOSCHETTI, Mauro C.; FONTDEVILA, CLARA; VERGER, Antoni. Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa em Latinoamérica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v.45, 2019.
- MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de Professor*, v.15, n.1, p.83-95, 2012.
- MUÑOZ, Fanni. Género y educación em Perú. UNESCO, 2020.
- NASCIMENTO, Manoel N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, v. 15, nº. 1, 2007.
- NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: *Educação Comparada: rotas além-mar*. Editora Xamã, São Paulo, 2009.
- ORDEÑEZ, Martha N. D.; RODRIGUEZ, Brigitte, J. M. Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*. n.34, p.101-112. Jan./jun. 2018.
- PAREDES, Sonia V. El rumbo de la educación a mitad del gobierno de Ollanta Humala. (s.d.)
- PEROSA, Grazeiela; BENÍTEZ, Paulina; SABDOVAL, Beatriz Mercedes Jarpa. Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. *Foro de Educación*. v.19, n.2, p.45-68, jul./dez/, 2021.
- RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: um análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas. v.19, n.3, p.723-747, nov. 2014.

- RIVERA-GONZÁLEZ, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. v.1, p. 331-346, 2011.
- RIVERO, José. La educación peruana: crisis y posibilidades. *Pro-posições*. v. 16, n.2 (47), p.199-2018. Mai./ago. 2018.
- ROBERTI, Eugenia. Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. **Sociologias**, Porto Alegre. Ano 19, nº45, p.300-335, mai/ago 2017.
- ROJAS, Rolando R. Velasco, la reforma educativa y los maestros. *Revista Argumentos*. n.2, a.13, p. 36-41. 2019.
- ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil: 1930/1973. Editora Vozes, Petrópolis, 1978.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil, São Paulo. v.11, nov. 1994.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v.20 n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SENKEVICS, Adriano S.; CARVALHO, Marília P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*. v.34, n.99, 2020.
- SEPÚLVEDA, Leandro V. Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. **Última Década**. n. 39. 11-39, dez. 2013, p.
- SOUZA, Maria A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas. v.33, n.120, p.745-763. Jul./set. 2012.
- STOMQUIST, Nelly P. Una cartografía social del género en educación. *Educação e Sociedade*. Campinas. v.27, n.95, p.361-383, mai./ago. 2006.
- TRAHTEMBERG, León. Evolución de la Educación Peruana en el siglo XX. 10 de jun. 2000. Disponível em: <https://www.trahtemberg.com/articulos/1169-evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo->. Acesso em: 20 de mai. 2021.
- VERGER, Antony; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILA, Clara. **La privatización educativa en América Latina Una Cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. (EDUCATION INTERNATIONAL). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2017.
- VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.77-104, jan./abr. 2004.
- ZAVALA, Virginia; ZARIQUIEY, Roberto. *Yo te segrego a ti porque tu falta de educación me ofende: una aproximación al discurso racista en el Perú contemporáneo*. Racismo y discurso en América Latina. Barcelona, 2007.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº. 92, p.1067-1086, out. 2005.