

**ENTRE O VELHO QUE
MORRE E O NOVO QUE
NÃO NASCE: EVASÃO
ESCOLAR,
DESPERTENCIMENTO
JUVENIL E A URGÊNCIA DE
UMA REFORMA
DECOLONIAL NO ENSINO
MÉDIO**

**BETWEEN THE OLD THAT DIES AND THE NEW THAT IS NOT BORN:
SCHOOL DROPOUT, YOUTH NON-BELONGING AND THE URGENCY OF A
DECOLONIAL REFORM IN HIGH SCHOOL**

Ciências Humanas • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792730228](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792730228)

Natali Maria Serafim
Grasiela Goncalves Mendes

RESUMO

Este artigo discute a evasão escolar no ensino médio brasileiro em articulação com o sentimento de não pertencimento juvenil e com a permanência de estruturas coloniais no currículo e nas políticas educacionais. A análise parte da compreensão de que o abandono escolar não pode ser explicado apenas por escolhas individuais ou por dificuldades econômicas, embora estas sejam determinantes, mas deve ser relacionado às condições materiais de existência, às desigualdades sociais e raciais e à forma como a escola reconhece — ou silencia — as experiências dos estudantes. O texto aproxima contribuições do materialismo histórico e dialético e da perspectiva decolonial, mobilizando reflexões de István Mészáros, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Paulo Freire, bell hooks, Vera Maria Candau e Kelly Russo, entre outros autores. Argumenta-se que reformas curriculares centradas na flexibilização e na adaptação ao mercado de trabalho são insuficientes quando não enfrentam a desigualdade de condições entre escolas e estudantes, nem transformam as hierarquias de conhecimento. Como possibilidades de enfrentamento, defendem-se a valorização de saberes indígenas, afro-brasileiros e populares, a participação juvenil, a formação crítica dos educadores e políticas públicas que assegurem condições concretas de acesso, permanência e conclusão da educação básica. Conclui-se que o enfrentamento da evasão exige ações estruturais e uma escola democrática, intercultural e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Evasão escolar; Ensino médio; Decolonialidade; Pertencimento juvenil; Currículo.

ABSTRACT

This article discusses school dropout in Brazilian upper secondary education in connection with young people's sense of non-belonging and the persistence of colonial structures in curricula and

educational policies. It argues that dropping out cannot be explained solely by individual choices or economic hardship, although material conditions are decisive. The phenomenon must also be understood in relation to social and racial inequalities and to the ways in which schools recognize—or silence—students' experiences and knowledge. The discussion brings historical and dialectical materialism into dialogue with decolonial perspectives, drawing on contributions by István Mészáros, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Paulo Freire, bell hooks, Vera Maria Candau and Kelly Russo, among others. It argues that curricular reforms focused on flexibility and adaptation to the labor market are insufficient when they fail to address unequal conditions among schools and students or to transform hierarchies of knowledge. Possible responses include valuing Indigenous, Afro-Brazilian and popular knowledge, strengthening youth participation, supporting critical teacher education, and implementing public policies that ensure access, retention and completion of basic education. The article concludes that tackling school dropout requires structural action and a democratic, intercultural school committed to social quality in education.

Keywords: School dropout; Upper secondary education; Decoloniality; Youth belonging; Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A temática do projeto de tese doutorado se insere no campo das investigações sobre a crise do ensino médio brasileiro, tendo como foco central a evasão escolar e o sentimento de não pertencimento vivenciado por grande parte dos jovens nessa etapa da educação. Sob o título *"Entre o Velho que Morre e o Novo que Não Nasce"*, inspirado na provocação de Nancy Fraser, busca-se compreender

por que, mesmo diante de consensos sobre a insuficiência de investimentos na educação pública — especialmente no ensino médio —, os índices de evasão permanecem alarmantes e crescentes.

Embora se reconheça e se concorde com a justificativa da precarização estrutural como fator determinante para o abandono escolar, esta pesquisa parte da hipótese de que há dimensões mais profundas e intencionais que sustentam esse cenário. A falta de investimento, longe de ser apenas negligência, é também uma estratégia de manutenção da hegemonia dominante, que se expressa na reprodução de uma cultura escolar eurocêntrica, descolada das realidades locais e dos saberes plurais que compõem a juventude brasileira. Nesse sentido, o ensino médio se configura como um espaço de silenciamento e exclusão, onde os jovens não se veem representados nem reconhecidos, o que contribui diretamente para o sentimento de não pertencimento e, conseqüentemente, para a evasão.

A realidade educacional no mundo ocidental, por vezes, desinforma. A falta do compromisso, a repressão que a educação impõe é visível, mas nem sempre os alunos conseguem reconhecer a repressão. Uma boa parte dos sistemas educacionais são excludentes, principalmente em países como o Brasil, que herdaram padrões europeu e norte-americano que menosprezam os negros. (Hooks; p. 216, 2013)

A abordagem teórica adotada neste texto articula os fundamentos do materialismo histórico dialético com os conceitos da teoria decolonial, buscando desvelar as estruturas de poder que moldam o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Autores como Paulo Freire, Eneida Oto Shiroma, Aníbal Quijano e Nancy Fraser oferecem subsídios para compreender como a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação, tem se tornado um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, culturais e epistêmicas. A crítica de Fraser à crise da representação e à falência das instituições modernas dialoga com a denúncia de Quijano sobre a colonialidade do poder, revelando como o ensino médio ainda opera sob lógicas coloniais que impedem o nascimento de um novo projeto educativo verdadeiramente plural, democrático e emancipador.

Assim, esta pesquisa pretende aprofundar o debate sobre a evasão escolar não apenas como consequência da precarização material, mas como expressão de um projeto político e epistemológico que nega aos jovens o direito de existir plenamente em suas identidades, culturas e territórios. A urgência de uma reforma decolonial no ensino médio se impõe como caminho para romper com o velho que insiste em sobreviver e permitir, enfim, o nascimento do novo.

2. EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL E DA HEGEMONIA DOMINANTE.

A educação, longe de ser um espaço neutro de formação e emancipação, tem sido historicamente moldada pelas exigências do sistema capitalista. István Mészáros, em *A Educação para Além do Capital*, denuncia com clareza que a escola, como instituição social, está profundamente imbricada na lógica de reprodução do capital. Ela não apenas fornece os conhecimentos técnicos necessários à engrenagem produtiva, mas também legitima os valores e interesses das classes dominantes, naturalizando a desigualdade como algo inevitável. Segundo Mészáros:

A educação escolar serviu [...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. (MÉSZÁROS, p.35,2008)

Essa afirmação revela que a educação formal atua como um mecanismo de **internalização ideológica**, onde os indivíduos são induzidos a aceitar como legítima a posição que ocupam na hierarquia social. A escola, portanto, não apenas ensina conteúdos, mas também **molda consciências**, promovendo a conformidade e o consenso com a ordem vigente.

A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical, uma vez que uma das principais funções deste modelo educacional é produzir conformidade ou consenso, por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, p.40,2008)

Essa crítica aponta para a incapacidade das reformas educacionais pontuais de romper com as determinações estruturais do capital. A lógica do sistema é irreformável, e qualquer tentativa de mudança que não questione suas bases acaba por reforçá-lo.

Na lógica do capital a educação, que passa a ser tratada como produto, subordinada à lógica do lucro, da competição e do individualismo. A formação humana é reduzida à qualificação para o

trabalho alienante, e não à construção de sujeitos críticos e autônomos. Então o rompimento passa pelas reflexões da existência da instituição escolar e sua função na formação dos alunos, para que e/ou para quem a escola está preparando os alunos?

Mészáros interpreta a educação como mecanismo de reprodução do capital que encontra ressonância direta na análise de Olska e Shiroma sobre o cenário brasileiro recente. Os autores identificam no governo Bolsonaro uma "destruição interessada" da educação pública, articulada por uma aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Essa aliança não apenas intensificou a mercantilização da educação, mas também promoveu um ataque sistemático à sua função crítica e emancipadora. O projeto conservador bolsonarista não se limita à moralização da educação, mas visa reconfigurar profundamente seu papel social, subordinando-a aos interesses do mercado e à lógica autoritária do Estado. (Olska e Shiroma, 2023).

A educação passou a ser tratada como campo estratégico para o avanço do capital sobre o fundo público, com políticas que favorecem a privatização, a terceirização e a padronização curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio são exemplos de como se busca adequar a formação escolar às demandas do mercado, esvaziando o conteúdo crítico e humanístico.

Além disso, o conservadorismo bolsonarista promoveu uma ofensiva ideológica contra a pluralidade de ideias e contra os direitos sociais historicamente conquistados. A retórica da "ideologia de gênero" foi usada como instrumento de mobilização política, gerando censura e

perseguição a educadores e conteúdos que promovem a diversidade e os direitos humanos.

Essa ofensiva revela que a educação, sob o governo Bolsonaro, foi transformada em instrumento de controle ideológico, reforçando (Vale ressaltar que esses valores se tornaram mais evidentes durante o governo Bolsonaro; contudo, estiveram presentes — e continuam presentes — em outros governos brasileiros.) valores religiosos, patriarcais e autoritários, em detrimento da formação crítica e democrática. O projeto educacional conservador não apenas nega a função social da escola como espaço de emancipação, A colonização da educação e o eurocentrismo no currículo escolar.

A crítica decolonial proposta por Aníbal Quijano e Walter Mignolo oferece uma poderosa lente para repensar o currículo escolar brasileiro, marcado por uma racionalidade eurocêntrica que silencia saberes subalternos e perpetua estruturas coloniais de poder.

Aníbal Quijano define a colonialidade do poder como um padrão de dominação que persiste mesmo após o fim formal do colonialismo. Esse padrão articula a classificação racial da população mundial com a divisão global do trabalho:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, p.107,2005)

No contexto escolar brasileiro, essa lógica se manifesta na valorização de conteúdos europeus e na marginalização de saberes indígenas, africanos e populares, reproduzindo uma hierarquia epistêmica que legitima apenas o conhecimento produzido no Norte Global.

Walter Mignolo propõe o conceito de pensamento liminar como uma forma de resistência epistêmica que emerge das margens do sistema colonial/moderno. Ele afirma:

O pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva). [...] Ao fim do século 20 o pensamento liminar já não pode ser controlado. Oferece novos horizontes críticos em face das limitações às críticas internas às cosmologias hegemônicas. (MIGNOLO, p.79,2020)

Esse pensamento desafia a lógica eurocêntrica e propõe uma pluriversalidade epistêmica, onde múltiplos saberes coexistem sem

hierarquia. No currículo escolar, isso se traduz na inclusão de epistemologias indígenas, afro-brasileiras e populares, não como adendos, mas como centrais na construção do conhecimento.

Mignolo também destaca que:

A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. (MIGNOLO,p.10,2020)

O currículo escolar brasileiro, ao ignorar essas histórias locais, reproduz a colonialidade. A ausência de autores indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de outras comunidades subalternizadas revela uma epistemologia excludente, que precisa ser urgentemente revista.

A partir dessas reflexões, é possível propor uma reorientação curricular que desconstrua o eurocentrismo como referência única de conhecimento, valorize saberes subalternos como legítimos e fundamentais, promova uma educação decolonial, que reconheça a diversidade epistêmica e ontológica do Brasil.

Como Quijano alerta:

A elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento [...] significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal. (QUIJANO,p.233, 2005)

2.1. Evasão Escolar, Despertencimento Juvenil e a Urgência de uma Reforma Decolonial no Ensino Médio

A evasão escolar no ensino médio é um dos maiores desafios da educação básica no Brasil. Segundo o Censo Escolar de 2023, a taxa de evasão nessa etapa foi de **5,9%**, a maior entre todas as modalidades da educação básica. Estima-se que **cerca de 500 mil jovens abandonam a escola todos os anos.**

Os principais fatores que contribuem para esse abandono incluem: Condições socioeconômicas adversas, que obrigam os jovens a trabalhar; Falta de interesse pelo currículo escolar; Gravidez precoce e responsabilidades domésticas, especialmente entre meninas; Distorção idade-série e baixa qualidade do ensino.

Em 2016, o governo Michel Temer lançou a **Reforma do Ensino Médio** por meio da Medida Provisória nº 746, convertida na **Lei nº 13.415/2017**. A principal justificativa era justamente combater a evasão escolar. As mudanças incluíram:

- Aumento da carga horária total para 3.000 horas
- Redução da Formação Geral Básica de 2.400 para 1.800 horas

- Introdução dos itinerários formativos, permitindo que os alunos escolhessem áreas de aprofundamento
- Incentivo à formação técnica e profissional

A promessa era tornar o ensino mais atrativo, flexível e conectado ao mercado de trabalho. No entanto, apesar das intenções, a reforma enfrentou forte resistência e mostrou resultados insatisfatórios, não houve redução significativa da evasão escolar após a implementação, a flexibilização curricular gerou desigualdade entre escolas, já que muitas não tinham estrutura para oferecer todos os itinerários, houve precarização do ensino, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza, com disciplinas esvaziadas e professores despreparados para os novos formatos, a reforma foi criticada por falta de diálogo com a comunidade escolar e por ter sido aprovada de forma apressada

Em resposta às críticas, o governo federal sancionou em 2024 a **Lei nº 14.945**, que reestrutura novamente o ensino médio. A nova legislação aumenta a carga horária da Formação Geral Básica para **2.400 horas** e busca garantir maior equidade na oferta dos itinerários formativos.

No entanto, mesmo com estas reformas citadas e as não citadas, evasão escolar no ensino médio brasileiro persiste e é um fenômeno que revela não apenas a falta de investimento público nessa etapa, mas também a profunda desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes, especialmente os negros, indígenas, pardos e pobres. Segundo dados do INEP, o ensino médio apresenta uma das maiores taxas de evasão da educação básica.

Além da falta de infraestrutura e recursos pedagógicos, da valorização dos professores, da necessidade de trabalhar para ajudar a família, percebe-se o currículo descontextualizado e eurocentrado e a desmotivação e sentimento de não pertencimento.

A escola, ao não reconhecer os saberes locais e as identidades dos estudantes, torna-se um espaço de reprodução da colonialidade, como apontam Candau e Russo:

A educação escolar exerceu papel fundamental na difusão de uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (Candau; Russo; p.154, 2010)

Assim sendo, podemos nos fundamentar em Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, que denuncia a **educação bancária**, que transforma os alunos em receptáculos passivos de um saber imposto:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, p. 8, 2013)

Bell Hooks, por sua vez, propõe uma educação como prática da liberdade, que reconheça as experiências dos estudantes marginalizados: “Ensinar os alunos a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe a fim de alcançar o dom da liberdade é o objetivo mais importante do professor”.

A ausência de representatividade no currículo afasta os jovens da escola, pois não se veem nem se sentem valorizados. A escola, nesse modelo, não dialoga com os territórios, culturas e saberes populares. Pedro Pontual e Timothy Ireland, em *Educação Popular na América Latina*, defendem uma pedagogia que valorize os saberes comunitários e promova a cidadania ativa: “A Educação Popular busca articular práticas educativas com os espaços públicos em que se constroem a cidadania e a democracia”. Candau e Russo reforçam a importância da interculturalidade crítica, que não apenas reconhece as diferenças, mas transforma as estruturas que as oprimem: “A interculturalidade crítica é um dinamismo orientado à transformação estrutural das sociedades latino-americanas”.

Para enfrentar a evasão escolar no ensino médio, baseado nas ideias e autores citados é necessário:

Decolonizar o Currículo: Incorporar saberes indígenas, afro-brasileiros e populares; Valorizar a cultura local e a história dos territórios; Promover uma pedagogia dialógica e crítica

Investir na Permanência: Garantir alimentação, transporte e bolsas de estudo; Criar escolas em tempo integral com atividades culturais e esportivas; Oferecer apoio psicossocial e orientação vocacional.

Formar Educadores para a Diversidade: Capacitar professores em educação antirracista e intercultural; Incentivar práticas pedagógicas que promovam o protagonismo estudantil

Fortalecer a Educação Popular: Estabelecer parcerias com movimentos sociais e comunidades; Criar espaços de escuta e participação dos estudantes.

A evasão escolar não é apenas um problema administrativo, mas um **grito de resistência contra uma escola que não acolhe, não escuta e não transforma**. Como diria Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

2.2. Pertencimento Juvenil, Reconhecimento e Direito à Educação

A discussão sobre a evasão escolar exige distinguir o registro administrativo do abandono de sua explicação social. A saída de um estudante da escola pode aparecer nos sistemas como um evento individual, mas sua compreensão demanda observar processos que se acumulam: dificuldades de aprendizagem não enfrentadas, necessidade de trabalhar, responsabilidades familiares, deslocamentos, experiências de discriminação e ausência de sentido atribuído às atividades escolares. Esses fatores não atuam isoladamente. Articulam-se de maneira desigual conforme a classe social, o pertencimento racial, o gênero, o território e as condições de oferta da escola. Por isso, atribuir a evasão à falta de interesse do jovem pode deslocar para o indivíduo a responsabilidade por problemas produzidos também pelas instituições e pelas políticas públicas.

O sentimento de pertencimento não se resume à convivência cordial ou à adaptação do estudante às regras escolares. Ele envolve a possibilidade de ser reconhecido como sujeito de direitos, de participar das decisões que afetam a vida escolar e de perceber que os conhecimentos trabalhados têm relação com sua experiência e com a compreensão crítica do mundo. Quando as trajetórias, as linguagens e os repertórios culturais dos jovens são tratados como

obstáculos, e não como pontos de partida para o trabalho pedagógico, a escola estabelece uma fronteira simbólica entre o conhecimento considerado legítimo e os saberes que os estudantes levam consigo. Essa fronteira pode produzir afastamento, desmotivação e a percepção de que aquele espaço não foi construído para eles.

A reflexão de Paulo Freire sobre a educação bancária contribui para compreender esse processo: quando ensinar significa apenas transmitir conteúdos prontos e aprender significa reproduzi-los, restringem-se as possibilidades de diálogo e de participação intelectual dos estudantes. Em sentido contrário, uma prática pedagógica problematizadora considera os sujeitos capazes de interpretar a realidade e de produzir conhecimento. Isso não significa abandonar os conteúdos científicos ou reduzir a escola às experiências imediatas dos alunos. Significa criar mediações entre os conhecimentos sistematizados e as questões históricas, sociais e culturais que atravessam suas vidas, ampliando a capacidade de compreender e transformar a realidade.

A perspectiva de bell hooks também permite enfatizar que a sala de aula não está separada das relações de poder presentes na sociedade. Raça, classe, gênero e outras dimensões da desigualdade influenciam quem é ouvido, quais experiências são consideradas relevantes e quais expectativas são construídas sobre o desempenho dos estudantes. Uma educação comprometida com a liberdade precisa tornar essas relações visíveis, sem reduzir os jovens a identidades fixas ou presumir que todos os integrantes de um grupo vivenciam a escola da mesma maneira. O reconhecimento da diversidade deve estar associado à garantia de condições efetivas de aprendizagem e à construção de relações pedagógicas respeitosas.

Assim, a permanência escolar deve ser compreendida como direito e responsabilidade pública, e não como simples resultado da perseverança individual. Matrícula e frequência são condições necessárias, mas não suficientes: é preciso assegurar aprendizagem, proteção contra discriminações, apoio diante de dificuldades e possibilidades reais de concluir a etapa. A escola pode identificar sinais de afastamento, estabelecer diálogo com estudantes e famílias e organizar estratégias de acompanhamento; contudo, não pode, sozinha, compensar a insuficiência de renda, a precariedade dos serviços públicos ou a necessidade de inserção precoce no trabalho. A resposta à evasão exige articulação entre políticas educacionais e políticas sociais, com financiamento adequado e continuidade institucional.

2.3. Reforma do Ensino Médio, Desigualdade de Oferta e Possibilidades de Transformação

As mudanças na organização do ensino médio devem ser avaliadas não apenas por suas intenções declaradas, mas também pelas condições concretas de implementação e pelos efeitos que produzem sobre o direito à formação. A promessa de flexibilização curricular supõe que os estudantes possam escolher percursos significativos; entretanto, essa escolha perde consistência quando a escola não dispõe de professores, infraestrutura, laboratórios, bibliotecas ou oferta diversificada de componentes. Nesses contextos, a flexibilidade pode se converter em oferta limitada, definida menos pelos interesses juvenis do que pelas possibilidades materiais de cada unidade escolar. O resultado é o risco de ampliar desigualdades entre redes, territórios e grupos sociais.

A crítica não implica negar a importância de dialogar com os projetos de vida dos jovens ou de oferecer formação técnica e profissional. O problema surge quando a preparação para o trabalho é tomada como horizonte exclusivo da escolarização, especialmente para estudantes das classes populares, enquanto uma formação científica, artística, filosófica e histórica mais ampla permanece desigual. Uma escola socialmente referenciada deve assegurar acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade e, simultaneamente, reconhecer que esses conhecimentos foram produzidos em contextos históricos atravessados por disputas e exclusões. A democratização curricular requer, portanto, tanto rigor intelectual quanto pluralidade de perspectivas.

A decolonialidade, nesse debate, não deve ser entendida como substituição mecânica de um cânone por outro, nem como exclusão dos conhecimentos europeus. Trata-se de questionar a pretensão de universalidade de uma única tradição e de examinar os critérios pelos quais determinados saberes foram consagrados enquanto outros foram desqualificados. A contribuição de Quijano sobre a colonialidade do poder ajuda a compreender a persistência dessas hierarquias depois do fim formal do colonialismo; Mignolo, por sua vez, oferece instrumentos para pensar as tensões entre histórias locais e projetos globais. No cotidiano escolar, essa abordagem pode orientar a revisão de materiais, exemplos, bibliografias e práticas avaliativas, além de favorecer a presença crítica de conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros e comunitários.

Essa transformação precisa estar ligada ao currículo efetivamente vivido, e não apenas à inclusão pontual de datas comemorativas ou de conteúdos isolados. Trabalhar a diversidade epistêmica significa reconhecer sujeitos e comunidades como produtores de

conhecimento, problematizar representações estereotipadas e construir oportunidades para que diferentes perspectivas sejam examinadas com profundidade. Também implica observar as condições de participação: estudantes precisam ter espaço para formular perguntas, debater, pesquisar e apresentar interpretações, enquanto os educadores necessitam de tempo coletivo, formação continuada e condições de trabalho que sustentem essas práticas.

A participação juvenil constitui outro eixo decisivo. Ouvir estudantes sobre os motivos que tornam a escola significativa ou distante de suas necessidades pode ajudar a identificar barreiras que os indicadores quantitativos não revelam sozinhos. Grêmios, assembleias, projetos interdisciplinares, rodas de conversa e avaliações participativas podem ampliar a corresponsabilidade e fortalecer vínculos, desde que não sejam atividades meramente simbólicas. A escuta deve produzir consequências: as demandas precisam ser analisadas, respondidas e, quando possível, incorporadas ao planejamento escolar. O protagonismo juvenil não substitui a responsabilidade dos adultos e do Estado; contribui para democratizar decisões e reconhecer os jovens como sujeitos da política educacional.

Por fim, uma política consistente de enfrentamento da evasão deve combinar ações pedagógicas, proteção social e monitoramento das trajetórias. Isso inclui identificar ausências recorrentes sem criminalizar famílias, oferecer recuperação e acompanhamento da aprendizagem, garantir alimentação e transporte, acolher estudantes que conciliam estudo e trabalho e criar estratégias de retorno para aqueles que interromperam a escolarização. Os dados de fluxo escolar são importantes, mas precisam ser interpretados em diálogo com as vozes dos sujeitos e com as condições de cada

território. A avaliação das reformas deve perguntar não apenas quantos estudantes ingressam ou permanecem matriculados, mas que formação recebem, quais obstáculos enfrentam e se conseguem concluir a etapa com aprendizagem.

Desse modo, a crítica à colonialidade e à subordinação da educação ao capital ganha materialidade quando se conecta a medidas capazes de alterar as experiências escolares. Não basta defender um currículo plural se faltam recursos para realizá-lo; tampouco basta ampliar investimentos sem questionar práticas de silenciamento e hierarquização cultural. A transformação exige articular condições materiais, democratização do conhecimento, valorização profissional e participação coletiva. É nessa articulação que a escola pode deixar de tratar a evasão como falha individual e passar a enfrentá-la como expressão de desigualdades que precisam ser reconhecidas e superadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar no ensino médio é um problema estrutural que exige respostas igualmente estruturais. A reconstrução curricular a partir da decolonialidade, aliada a investimentos públicos e à valorização dos saberes locais, pode transformar a escola em um espaço de pertencimento, resistência e emancipação. Como nos ensina Paulo Freire, a educação deve ser uma prática da liberdade, e não da opressão.

Observa-se uma série de tentativas de reformar o ensino médio ao longo dos anos, cada uma com objetivos e justificativas distintas. No entanto, essas iniciativas raramente se sustentam a longo prazo, revelando-se como políticas de governo, e não de Estado — o que

compromete a continuidade e a efetivação de suas propostas. O ensino médio permanece longe de ser universalizado, evidenciando que o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para garantir o acesso pleno à educação básica.

Diante das sucessivas reformas, dos altos índices de evasão e reprovação, é possível afirmar que o velho modelo já não atende às necessidades contemporâneas — mas o novo ainda resiste em nascer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, p. 151–169, 2010.

FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer*. [S. l.]: Autonomia Literária, 2019. e-book.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

OLSKA, B.; SHIROMA, E. Uma destruição interessada: reflexões sobre conservadorismo no governo Bolsonaro. In: SHIROMA, Eneida Oto et

al. *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016–2022)*. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.