

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH  
BACHAREL EM HUMANIDADES**

**MARCOS MIRANDA OLIVEIRA FILHO**

**AGENDA EDUCACIONAL 2030 E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO  
CEARÁ: INFLUÊNCIAS E PERSPECTIVAS.**

**ACARAPE**

**2019**

MARCOS MIRANDA OLIVEIRA FILHO

AGENDA EDUCACIONAL 2030 E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO  
CEARÁ: INFLUÊNCIAS E PERSPECTIVAS.

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de projeto de pesquisa do Curso de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial à obtenção de título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque

ACARAPE

2019

## RESUMO

Esse projeto de pesquisa procura analisar influências de práticas organizacionais implementadas em escolas de nível médio cearenses. Com isso, temos a possibilidade de estudar a relação entre políticas internacionais, nacionais e locais visando compreender as mudanças implementadas na educação. A estruturação da Agenda Educacional 2030 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), suscita a possibilidade de explorar tal temática correlacionando os novos exemplos da reforma do ensino médio, alvo de recentes debates na educação Brasileira. Por conseguinte, procura-se entender quais os objetivos apresentados nesse documento intitulado “Agenda 2030” e suas relações com a tradição actual que moldam as ações educacionais dos países signatários, e especificamente no Brasil. No tocante ao percurso metodológico, este trabalho será desenvolvido a partir de um estudo de caso. Com relação à Agenda 2030 busca-se compreender a proposta de educação para os países signatários, especificamente o Brasil, e como a mesma interfere na educação nacional a partir dos parâmetros propostos pela referida agenda. Além disso, pretendemos analisar como a Agenda 2030 norteia a elaboração de documentos e processos das escolas cearenses. Quanto à Reforma do Ensino Médio propõe-se identificar como os novos parâmetros educacionais alteram a organização curricular a fim de adequar-se às novas demandas internacionais. Diante disso, a política de educação nacional que vinculam as reformas do ensino médio, é analisada mediante os tratados internacionais como a Agenda Educacional 2030. Como são influenciadas mudanças em práticas administrativas a partir de organizações internacionais que determinam elementos estruturantes da educação básica brasileira.

**Palavras-chaves:** Políticas internacionais. Organização da educação Básica. Escolas cearenses. Ensino Médio.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>3.1</b>	<b>Os tratados internacionais e seus reflexos na organização da educação brasileira .....</b>	<b>7</b>
<b>3.2</b>	<b>Agenda 2030 .....</b>	<b>12</b>
<b>3.3</b>	<b>Reforma do Ensino Médio.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>31</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É notório observar intervenções dos órgãos internacionais nos rumos do cenário atual da educação brasileira, particularmente em novas políticas de ensino. Temos, como exemplo de análise, o documento “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (UNESCO, 2016) para se observar tal intervenção.

Diversos autores, por exemplo, Akkari (2017), Motta e Frigotto (2017) e Souza e Kerbauy (2018), revelam a intencionalidade que há nesses tratados internacionais, sugerindo sua relevância nos temas de questões públicas, em que se buscam metas comuns para diferentes contextos. No entanto, para sua relevância como questão de pesquisas ainda é ausente de publicações a seu respeito que diz Souza e Kerbauy (2018, p.669): “Logo, a investigação se justifica pela necessidade da realização de estudos que explorem a educação e suas relações em âmbito internacional, dada a implantação de políticas públicas educacionais na garantia do direito à educação”.

Nesse espaço que circunda as políticas de responsabilidade dos Estados com educação, este estudo propõe essa temática que envolve a educação e tratados internacionais como Agenda Educacional 2030 no Estado do Ceará. Tendo em vista que a educação nacional está sob o acesso de tais tratados internacionais, esta pesquisa almeja buscar nessa temática o campo de investigação de como a política internacional - feito nessa pesquisa por meio da Agenda 2030 -, estão inseridas na educação nacional (reforma do Ensino Médio). Ademais, acrescenta-se como esta política internacional, após adentrar em território nacional, como esta estaria retroagindo dentro da escola. Para tanto, realizar-se-ia um estudo de caso de uma escola de Fortaleza.<sup>1</sup>

Com plano de melhor analisar a estruturação da Agenda 2030 e sua influência para o Ensino Médio, essa pesquisa se organiza em duas partes. Com auxílio de outros pesquisadores que já exploraram essa temática, a primeira parte é apresenta o documento “Agenda 2030 para desenvolvimento sustentável”.

De início, abordaremos tal documento com base primordial dessa demanda actual a educação e como tal documento seguindo linha de ótica processual de outros tratados internacionais visa à educação mundial. Para isso, os comentários de Akkari (2017), Souza e Kerbauy (2018) e ainda próprio referido

---

<sup>1</sup> Será explicado como será feito na parte de percurso metodológico.

documento Agenda 2030 para desenvolvimento sustentável (2016) estarão em evidência nessa primeira parte seção 5.1 e 5.2. Com isso, as análises compostas por Magalhães (2015), Akkari (2017), Aita et al. (2017) Motta e Frigotto (2017) e Souza e Kerbauy (2018) ; prestam suas análises para composição desse trabalho. Tais referências servem de aporte para o presente estudo que busca articular o processo de reforma do Ensino Médio à implementação da Agenda 2030 na pauta da educação cearense

A segunda parte envolve a organização metodológica do estudo sobre o Ensino Médio Nacional. Partindo-se do problema de pesquisa e objetivos definidos, procura-se estabelecer o presente projeto de modo a analisar a estruturação da Agenda 2030 e suas diretrizes gerais, com o pressuposto de sua influência sobre os elementos da organização do ensino médio brasileiro, voltado ao cumprimento de metas no alcance de sujeição aos órgãos supranacionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Na medida em que o tratado supracitado entra no vigor de sua implantação, algumas questões em torno dessa temática são suscitadas para a compreensão de sua influência na reforma do Ensino Médio efetuada no Brasil. As seguintes perguntas nortearão a realização da pesquisa de campo: Como a agenda 2030 influenciou a reestruturação da educação nacional no âmbito do Ensino Médio? Quais as perspectivas de formação que o Ensino Médio alinhado à proposta da agenda 2030 pode representar para Brasil? Quais aspectos da agenda 2030 já foram implementados no atual sistema educacional brasileiro?

Busca-se, neste projeto, compreender a subordinação da educação nacional nessa reestruturação. Com isso, as análises em torno da filiação entre a Agenda Educacional 2030 e a nova reestruturação fazem-se essenciais.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar a partir da Agenda 2030, a reestruturação do ensino médio em uma escola de Fortaleza.

### **2.2 Objetivos específicos**

Descrever as orientações da Agenda 2030 para a educação dos países signatários do acordo.

Analisar a implantação da Agenda 2030 a partir do marco regulatório de 2018 sobre o Ensino Médio.

Identificar práticas de gestão implementadas em escolas cearenses que se relacionam aos marcos destacados.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

São discutidos, nesta seção, aspectos teóricos sobre tratados internacionais e reflexos na educação de países signatários. A partir desse estudo, busca-se apresentar elementos da agenda internacional e suas repercussões sobre as mudanças promovidas pelo estado brasileiro na educação nacional.

#### 3.1 Os tratados internacionais e seus reflexos na organização da educação brasileira

O primeiro documento que fala em relação à garantia do direito universal à educação é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009). Tal documento demonstra a educação como conquista progressiva a todos os indivíduos e, portanto, ordenada a ser protegida no âmbito nacional e internacional. Conforme diz Souza e Kerbauy (2018, p.668):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, se constituiu enquanto um marco dos direitos universais inerentes à condição humana, dentre eles, a educação, que passou a ser reconhecida, no cenário internacional, como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero.

Seguindo aquilo que disse Souza e Kerbauy (2018), a referida declaração traz a educação como condição essencial aos direitos de todas as sociedades. Logo em procedência a tal marco revolucionário dessa visão, traz a educação como condição inerente ao ser humano, em que esta declaração serve de alicerce para demais.

Com isso, vê-se na prática que estabelecido à educação como aspecto fundamental e imprescritível da dignidade humana. A dignidade humana constitui valor progressivo a educação, sendo educação o pilar dessa base para avanços sociais sobre o tema (SOUZA; KERBAUY, 2018).

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tivemos no ano de 1959 e seguindo a base da educação como condição inerente ao bem estar humano, temos a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2009). Esse documento estabelece o compromisso de se tratar a educação infantil a partir de objetivos de desenvolvimento, considerando o acesso à educação gratuita como significativo para a expansão das garantias sociais (SOUZA;



KERBAUY, 2018). O objetivo da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, na visão de Souza e Kerbauy (2018, p.671) estabelece que:

O documento deixa claro que o direito à educação é sinônimo do direito das crianças às aprendizagens indispensáveis, ou seja, do desenvolvimento das dimensões da personalidade humana, mental, física, cultural, política e social.

Diante disso, se obtém é reafirmação do compromisso anteriormente estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos em vista as crianças como sujeitos majoritários do direito à educação. Além do mais, dispõe garantias específicas a educação com foco de problema ao público alvo, a saber, crianças.

No ano 1990, temos a Declaração de Jomtien onde esclarece seu objetivo é a procedência já estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Souza e Kerbauy (2018, p.672) descrevendo sobre a Declaração de Jomtien a sintetiza que de certa forma esta declaração busca: “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Apontando para essa “satisfação de aprendizagem”, o autor relata que:

Isso porque milhares de crianças e adultos encontram-se na condição de analfabetismo, também na sua vertente funcional. Já aqueles que conseguiram concluir o ensino primário, não prosseguem os estudos, deixando de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, que possibilitem melhorias na qualidade de vida (SOUZA; KERBAUY, 2018, p.672).

Esse diagnóstico da necessidade de aprendizagem dito por Souza e Kerbauy (2018), pode inferir ao problema educacional dessa época. No exemplo desses problemas citado por este pesquisador temos: inserir a população analfabeta no ensino básico e dificuldade de concluir o ensino básico de estudo. Tais problemas citados produz como consequência a vulnerabilidade de conquistas a habilidades que possa proporcionar melhoria de vida (SOUZA; KERBAUY, 2018). Logo, a Declaração de Jomtien reforça o compromisso com a educação básica e por seguinte, devem garantir “conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano” (SOUZA; KERBAUY, 2018, p.673).

Em sucessão ao compromisso de tratados internacionais que reafirmam o compromisso com a educação, no ano 2000 temos a Declaração de Dakar que

reiterar o compromisso da Declaração de Jomtien e em seguida, a Declaração de Incheon no ano de 2015. A Declaração de Incheon foi parâmetro geral para metas estabelecidas a educação dos tratados feitos no ano 2000-2015 incluído o compromisso pactual de Dakar (SOUZA; KERBAUY, 2018).

A Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos, que proclama o direito indiscriminatório de 'toda criança, jovem ou adulto têm o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem'(...) (SOUZA; KERBAUY, 2018, p.674).

Na sequência dessas declarações de agenda global, temos a Declaração de Dakar que reitera os compromissos já fixados pela Declaração Jomtien na Coreia do Sul. Apoiada na primeira base de utilidade do direito a educação para todos, a saber, Declaração Universal de Direitos Humanos, realça a inviolabilidade para acesso a educação para todos. Denota-se como prioridade para a mesma percepção: alcance para aqueles que permanecem na situação em convívio as margem da sociedade com problemas de pobreza extrema, fome e entre outras várias situações do mesmo proceder.

Ainda nesse mesmo evento de realização a declaração de Dakar, foi sistematizada para 15 anos que se sucederiam ao período de pós Declaração de Jomtien, quais seriam as diretrizes gerais para próximos tratados internacionais. O documento firmado foi Declaração de Jomtien que é anterior a Agenda Educacional 2030, sucessor da tradição pactual dos compromissos a educação (SOUZA; KERBAUY, 2018).

Após a Declaração de Dakar, temos Declaração de Incheon no ano de 2015, na sucessão do compromisso e análises a metas anteriores. Sua inovação está em balizar objetivos no cumprimento de tempo de 15 anos, sendo seu início 2016 e termino 2030 sendo novo marco internacional que visa o direito à educação. Uma de suas propostas foi levam em conta o dever de investimentos de, no mínimo, o equivalente de 4 a 6% do Produto Interno Bruto (PIB).

Ora, vê-se com base na demanda das Declarações e pactos internacionais, que a organização educacional não está mais sobre consenso circunstancial do Estado nacional (AKKARI, 2017). Nesse espaço de debate que visam ações à responsabilidade nacional como signatário desses tratados (MAGALHÃES, 2015), as políticas nacionais de educação constituem-se com

destaque em pautas exclusivas por meio de reformas na educação nacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Doravante, esta pesquisa retrata a respeito do assunto pouco notado em vista da sua relevância atual: a política nacional de educação no seguimento para tais orientações internacionais com objetivos e metas a serem cumpridas no espaço de tempo (AITA et al., 2017). Em suma, isto será feito nesta pesquisa pela análise seguimento pactual da Agenda Educacional 2030 e seu processo de implantação ao Ensino Médio em escolas cearenses.

Em recentes trabalhos no inferir nas políticas dos tratados internacionais e nas questões de pauta educacional, se tem a concretude no parecer de ditar rumos da educação nacional. Com recentes feitos nesse âmbito internacionais para a educação brasileira, temos os desafios do acesso à educação seguindo os acordos firmados diante dessas orientações:

As políticas nacionais de educação, durante longo tempo foram responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. As orientações privilegiadas eram decorrentes essencialmente da dinâmica interna nas fronteiras nacionais, mesmo que fossem possíveis alguns financiamentos e inovações educacionais externos (AITA et al. 2017, p.938).

Diante do exposto acordo e compromisso do Brasil com Agenda 2030, as políticas a educação é uma questão central no que diz respeito aos problemas sociais e econômicos (UNESCO, 2016). Ademais, incorporado nesse aspecto a educação como uns dos pontos crescentes desses de prazos e metas firmados da Agenda 2030 com outros setores veem os prazos desses tratados como fases de implementação da Agenda Educacional 2030 e ainda em parceria do setor privado: “Parcerias globais entre governos, o setor privado e a sociedade civil para o desenvolvimento sustentável, sua responsabilização compartilhada e os possíveis conflitos entre os diferentes atores” (UNESCO, 2016, p.45).

No âmbito dessa construção da política internacional citada por Magalhães (2015), por essa construção entende-se a sujeição da educação órgãos internacionais como Banco Mundial servindo para os internacionais. É possível deparar-se com o estabelecimento de novos compromissos e metas educacionais de seus Estados membros, considerando o exemplo desses

compromissos denominado como Agenda Educacional 2030 como intermédio a esse âmbito de construção já supracitado (AITA et al., 2017).

Em definição a forma de ação desse tratado para compromisso adotado no documento Agenda 2030, observa-se que:

(...) é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões (...) (UNESCO, 2016, p.1).

Por esses motivos, observa-se que para fim dessa relação entre as dificuldades de implementação da Agenda Educacional e seu estabelecimento local, se tem “(...) orientações provenientes de organismos internacionais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional (...)” (AITA et al., 2017). Ainda sobre essa mesma perspectiva de orientação de órgãos internacionais, a análise desse alinhamento de interferência supranacional desses organismos corrobora ao que diz Akkari (2017, p.940) “(...) a globalização econômica coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimento direto e de empresas multinacionais”.

Em resposta para essas demandas aos Estados signatários, vê-se no Brasil, a reforma do Ensino Médio como posição frente à Agenda Educacional 2030 em provável resposta para os órgãos internacionais (AKKARI, 2017). Em posição de definir a educação para avaliações do PISA (Programme for International Student Assessment<sup>2</sup>) e outras instituições, se tem a educação nacional como mola mestra de ação econômica e desenvolvimentista no parâmetro de qualidade de ensino definido pelos mesmos órgãos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Para isso, Motta e Frigotto (2017) relatam que a necessidade de imposição para Brasil e à educação nacional no engajamento dessa Agenda Educacional em melhoria ao parâmetro educacional do Brasil. Na prática da melhoria de qualidade educacional do Brasil frente Agenda Educacional 2030 e ao seu medidor, a saber, aos testes internacionais como PISA, a educação nacional é visado por suas reformas educacionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

---

<sup>2</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

A reforma que serve com base para certificar a busca para alinhamento internacional é Medida Provisória nº 746 de 2016, conforme Lei nº 13.415 de 2017 que ordena as contenções de despesas públicas (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Esta mesma Medida Provisória é que promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio nacional intermediada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

### **3.2 Agenda 2030**

O termo Agenda 2030 é utilizado para refere-se ao conjunto do documento que é intitulado com mesmo nome. Sua nomenclatura não tem significativo fidedigno. Vemos, algumas vezes, autores como Menegat et al. (2016) e Aita et al. (2017) chamá-lo de “Marco de ação- Educacional 2030”, e outros somente emprega “Agenda 2030” como Akkari (2017) e Souza e Kerbauy (2018). Todavia, refere-se ao mesmo preceito da Agenda 2030 e inclusive ao mesmo documento<sup>3</sup>.

Temos a Agenda 2030 como sequência a uma longa tradição de tratados internacionais. O mais famoso entre estes tratados é Declaração Universal dos Direitos Humanos no contexto pós-guerra mundial como principal exemplo desses tratados de intervenção aos problemas mundiais. Dentro desse âmbito, os debates sobre direito universal a educação com pautas exclusivas foram atenuados diante do problema do baixo índice de alfabetização de países chamados de terceiro mundo. Durante anos 2000, após as Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon são referenciadas como eventos de organização mundial com recomendações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ocorrem à integração a agenda educacional (SOUZA E KERBAUY, 2018).

As declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), servem como reafirmação para compromisso da primeira agenda global da Declaração Universal dos Direitos Humanos voltadas para problemas sociais e nesse âmbito, em especial a educação. A Declaração de Jomtien analisada por Souza e Kerbauy (2018) tem na educação básica seu ponto focal e acessibilidade

---

<sup>3</sup> Neste trabalho será utilizada “Agenda 2030” para refere-se esse documento, deixando de fora as outras nomenclaturas citadas.

universal a educação: educação de acesso público de forma. Sendo esta declaração a primeira com essa ótica.

De início, temos no documento Agenda 2030 a reportação do seu objetivo com a educação dessa tradição pactual do acesso público da educação como meio de reduzir as desigualdades sociais:

Os objetivos reconhecem que a erradicação da pobreza deve caminhar de mãos dadas com estratégias que constroem o desenvolvimento econômico. Abordam uma gama de necessidades sociais, incluindo educação, saúde, proteção social e oportunidades de emprego (...) (UNESCO, 2016, p.6).

Em correspondência ao que diz Agenda 2030 seu plano de ação ao mundo e as pessoas, este documento procura o desenvolvimento mais sustentável que busque a paz mundial e erradicação da pobreza (UNESCO, 2016).

Para isso, o meio de ação que determina esse objetivo é a educação e seu planejamento em longo prazo nos acordos e tratados internacionais. Para certifica-se disso, nos é apresentado que:

A educação é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (UNESCO, 2016, p.1).

Partindo deste ponto teremos a educação como meio fulcral para que se consiga a execução dos ODS's (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) no seu planejamento para orientações provenientes da Agenda 2030. No que atesta a esse documento, verificam-se dezessete medidas relatadas para que se alcancem algumas metas de prosperidade entre o planeta e as pessoas.

Assim sendo, as chamadas ODS são planos de diretrizes exclusivas para questões temáticas desses planos de ação para planeta e as pessoas (UNESCO, 2016). Entre os que sejam concordantes aos interesses da educação, se tem a número quadro (4): "Educação de qualidade". Com a concepção de aumentar a qualidade do ensino educacional, o documento tem movimentado as políticas públicas nacionais para se alcançar o cumprimento de tais metas estabelecidas nas ODS's.

Atendendo as demandas da Agenda Educacional, observa-se a ressalva dificultosa dessa tarefa, onde se pode colocar a função de adequar-se a realidade local ser, em muitos casos, incompatíveis de serem cumpridas devidas às dificuldades já encontradas como pobreza, acessibilidade à educação por parte de deficientes e entre outros problemas. Com isso, vê-se usualmente a ocorrência de participação do setor privado na educação, sabendo das dificuldades que resultam na implementação consensual desses tratados (MAGALHÃES, 2015).

Essa nova perspectiva dita nesse documento, encaminha a humanidade ao desenvolvimento sustentável: melhor formação de cidadãos da sustentabilidade<sup>4</sup> que estejam em atuação nos setores governamentais, privados e cívicos da sociedade.

Uma das justificativas levantadas no documento para que se busque tal desenvolvimento sustentável nos diz que: “A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis” (UNESCO, 2016, p.7). Com isso, observa-se uma crítica pontual nesse documento: consumo elevado gera a condições riscos naturais e sociais, como produção de lixo excessivo e desigualdades sociais. Essa formação de cidadãos mais sustentáveis é o meio que se busca solução temporária que poderão levar ao planeta uma situação sustentável.

Não somente envolve a área de formação dos educandos, mas igualmente as dos discentes e de sua formação. Sabendo disso, a agenda 2030 salienta a necessidade do chamado cidadãos da sustentabilidade que podem mudar esse panorama do crescimento econômico de forma mais sustentável. Como vemos nesta ressalva com relação à parte dos discentes. “O documento tem como objetivo apoiar os formuladores de políticas, desenvolvedores de currículo e educadores na elaboração de estratégias, currículos e cursos para promover a aprendizagem para os ODS” (UNESCO, 2016, p.8). Nesta parte de formação dos discentes, vemos que sua importância está além do ensinamento disciplinar de sua formação acadêmica, e ainda abrange as áreas de vocação cívica para os educandos, justificado que nas escolas serem à base da preparação profissional e cívica.

---

<sup>4</sup> Definido como pessoas que podem causar mudança maior na vulnerabilidade e exposição a riscos naturais e tecnológicos; degradação dos serviços ecossistêmicos dos quais dependem (UNESCO, 2016a).

Com isso, observa-se uma relação entre desenvolvimento curricular à avaliação dos órgãos internacionais têm, de acordo com Agenda 2030, maior relevância de estratégias de formação para os cidadãos da sustentabilidade:

A avaliação PISA e outras avaliações em larga escala, como o Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (International Civic and Citizenship Education Study – ICCS) 2016, podem trazer importantes contribuições para uma melhor compreensão do desenvolvimento dos resultados da aprendizagem na EDS, e podem aumentar a visibilidade das contribuições dessa abordagem para uma educação de qualidade (UNESCO, 2016, p.56).

Em procedência a relação dos órgãos internacionais de avaliação a educação, o documento fala que a responsabilidade no cumprimento desses tratados é realizada por tais instituições de ação global. As de mais renome e inclusive citados no próprio documento são o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). No relato proveniente dessa ação internacional, o documento da Agenda 2030 retifica que:

Programas e iniciativas de EDS devem ser avaliados em vários níveis. Aqui, podemos citar as seguintes abordagens: avaliações em larga escala dos resultados da aprendizagem; avaliação dos resultados da aprendizagem em nível individual; avaliações nacionais mais alinhadas com as prioridades nacionais de educação (...) (UNESCO, 2016, p.56).

Ainda em complemento para avaliação em larga escala, temos que:

O teste, desenvolvido em consulta com os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e consultores especializados, irá avaliar por meio de testes cognitivos o conhecimento e a compreensão dos jovens a respeito de questões globais (...) (UNESCO, 2016, p.56).

Com isso, vemos que a atuação da Agenda 2030, com desígnio de avaliação em larga escala, é alcançada por meio do medidor de avaliação internacional como a OCDE e PISA como podemos verificar no próprio documento (UNESCO, 2016)

Nesse sentido, vemos tais testes do PISA tem relevância para o cenário internacional, pois ele é forma de ação para relações exteriores que dizem na conformidade a bem avaliado o país, está próspero sua situação com relação à



EDS (educação para desenvolvimento sustentável).

Nessa concepção de avaliação para esses testes, Akkari (2017, p.945) adota concepção que a atualidade desses testes ganha notoriamente espaço de “(...) prestação de contas com a crença de que os testes são sinônimos de responsabilização (...)”. Desta feita, os testes assumem local de compromisso e garantia com esses pactos em nível internacional.

Os métodos dessas avaliações, como atesta o documento da Agenda 2030, dever ser referenciados aspectos pragmáticos das competências da ODS. A partir disso, temos que:

Os métodos de avaliação precisarão ser alinhados aos objetivos de aprendizagem e às práticas de ensino e aprendizagem. Dada a variedade de objetivos de aprendizagem e competências na EDS, é provável que sejam necessários diversos métodos para avaliar a aprendizagem com precisão (UNESCO, 2016, p.57).

Como próprio documento certifica, temos que métodos dessas avaliações devem ser alinhados a perspectiva da ODS. Intermediada pelo acesso de testes em larga escala, bem como PISA, irá avaliar o nível de apreensão dos pactos a nível nacional a respeito das prioridades estabelecidas como formação discentes, currículo escolar e entre outras competências.

Souza e Kerbauy (2018) entendem que esses tratados de diretrizes gerais, bem como Agenda 2030, resguarda o preceito do conjunto de políticas de melhoramento das condições sociais das pessoas e do planeta, por meio de políticas coordenadas entre Estados signatários desses tratados. No fato claro e restrito às especificidades do tempo de cada Declaração, veem-se uma possível linha contínua nos seguintes preceitos para Estados signatários:

(...) garantia do direito à educação para todos e a melhora competitiva a partir da educação, concebendo o gasto educacional como promotor de justiça social, como um investimento no fator produtivo, assim como, um potencializador da integração entre os países (SOUZA; KERBAUY, 2018, p.678).

Entretanto, conforme diz Akkari (2017), tais testes têm utilidade pública de servidor para interação de conhecimento da responsabilidade de contas públicas. Temos, portanto, a ação de vigilância internacionais do aporte de finanças dos signatários e ainda apreço supranacional constante de avaliações

internacionais que consiste dubiamente em dificuldades no cumprimento de tais normas pactuais e contratuais.

Nessa mesma abordagem argumentativa, Aita et al. (2017) nos relata que o alcance supranacional da educação tem luz de subsídios internacional Banco Mundial, Fundo monetário e entre outros. Em completa contraposição a essa ideia desenvolvimentista dos órgãos subsidiados, Agenda 2030 nos relata que no alcance à perspectiva de formação social e diminuição da pobreza deve ter maior apoio de estrutural dentro das políticas nacionais de educação:

Políticas nacionais e internacionais que lidam com as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável, que vão desde estratégias de redução da pobreza e planos de gestão de desastres até estratégias de desenvolvimento de baixo carbono, devem incluir a EDS como um meio de implementação (UNESCO, 2016, p.48).

Com essas dimensões do plano internacional de educacional, a saber, sociais, econômicas e ambientais; parte do âmbito da Agenda 2030 trata dessas dimensões no planejamento nacional veem-se como reformas educacionais, bem como PNE (Plano Nacional da Educação) E BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

(...) mudanças pelas quais a educação vem atravessando, em nosso país, as interfaces da globalização nas reformas educacionais implementadas no Brasil a luz de uma comparação entre os subsídios das orientações internacionais, o Plano Nacional da Educação sancionado pela Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014 com a vigência de 2014 a 2024 e os desafios apresentados para que tais determinações possam ser operacionalizadas no país (AITA et al., 2017, p.89).

Com isso, observa-se a base na reforma do Ensino Nacional e seu documento base, a saber, BNCC e PNE, como estratégia proveniente dessa ação internacional e pactual a exemplo da Agenda 2030, conforme diz Aita et al. (2017, p.89).

Portanto, certifica-se por meio do que disserta Aita et al. (2017) sobre as orientações internacionais (retificado pelo exemplo nesta pesquisa da Agenda 2030) que estas bases de diretrizes estão sendo vistas e implementadas. Nesse sentido, vê-se como as orientações internacionais do ensino pelas quais se concretiza, no Brasil, por meio de reformas educacionais.

### 3.3 Reforma do Ensino Médio

Nesta parte da pesquisa, iremos nos utilizar majoritariamente da abordagem de Ramos e Frigotto (2016), Aita et al. (2017), Motta e Frigotto (2017) com certificação dessa comparação da atuação internacional que possam ser executadas no Brasil, na formação das diretrizes internacionais como Agenda 2030. Com isso, buscam-se os preceitos de definições tangíveis a respeito da reforma do Ensino Médio, que em sua equivalência, dialogam com agenda 2030 e reforma no nível educacional que estarão em pauta dessa parte da abordagem teórica.

A reforma no Ensino Médio é terceira parte da teórica a respeito da estruturação da Agenda 2030, que visa intermédio de analisar a processo de sua adequação ao Ensino Médio. Sancionada pela lei vinda da medida provisória nº 746 de 2016, a reforma do Ensino Médio é explícita com relação a sua necessidade de reestruturação ter sido “urgente” a partir dos novos parâmetros dados internacionalmente (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Tal medida provisória supracitada visa renovação educacional. Como se observa no próprio documento, ela faz alteração em algumas normas da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Ora, para compreendermos as atuais reformas do Ensino Médio, necessitam partir da seguinte questão: quais eram as condições educacionais daquele período e quais os problemas que depois justificam as alterações?

Em explicação a decorrência desse fato da condição nacional de educação durante a década de 90, Ramos e Frigotto (2016) acrescentam parte referente a absenteísmo e assiduidade<sup>5</sup> dos educando no Ensino Médio Nacional notoriamente visto como problema social desse período.

Desta forma, tais pesquisadores citados dizem a respeito da reforma do Ensino Médio que esta comprove tal problemática dessa época por meio de dados:

---

<sup>5</sup> Segundo dicionário Houaiss (2015), absenteísmo significa “falta no trabalho” ou ainda “faltas com frequência no trabalho” (p.7), que assinta a essa pesquisa, certifica o número baixo de alunos do Ensino Médio do período citado. Assiduidade corresponde a assíduo que designa “se faz presente” ou “não falta as suas obrigações” (p. 94). Com isso, no exposto parágrafo refere-se consoante à primeira palavra, ao número de matrículas em baixa escala no Ensino Médio; a segunda, enquanto ao número de matriculados no Ensino Médio estarem em frequência baixa nas escolas.

O grupo que assumiu o MEC no atual governo argumenta que o ensino médio no Brasil é o principal desafio da educação brasileira, com um quadro de estagnação das matrículas, a existência de mais de um milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Apresenta, ainda, um dado de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de que 40,3% desses jovens apresentam a falta de interesse no ensino médio como motivo. Resolve, assim, reformar o ensino médio por meio da Medida Provisória (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.36).

E ainda em com relação aos índices próximos dos 41% de jovens na falta de interesse no Ensino Médio, temos a citação dessas reformas educacionais da década de 90 com a criação da LDB em vista o projeto de advogar soluções para problemas apresentados de absenteísmo e assiduidade.

Em discussão sobre a LDB, Ramos e Frigotto (2016) constam naquele período uma intervenção dos organismos internacionais. Diante disso, tais autores citam projeto neoliberal: projeto econômico de aparato burocrático com menor intervenção do Estado. Na década de 90, já se tornava difundida a interferência dos organismos internacionais correspondida para problemas nacionais mediante aos estatutos advindos de fora do país, e que ainda interferem nas questões curriculares da educação nacional. Posto isso, Ramos e Frigotto (2016) citam tal preleção dessa relação de intervenção, acrescentando elementos a ela:

Na década de 1990, sob o autoritarismo do projeto neoliberal, impediu-se a aprovação da LDB construída no debate amplo na sociedade e foram sendo tomadas as medias *ad hoc* pautadas pelos organismos internacionais, dos quais o ex Ministro Paulo Renato de Souza e grande parte de sua equipe tinham sido ou eram membro ativos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.31).

Temos, diante do quadro pragmático citado acima por tais autores, a intervenção supranacional sobre projeto neoliberal de educação já debatido há cerca de 30 anos atrás. Além disso, esse projeto suprimiu debates sociais internos a respeito da supremacia popular a educação, referindo-se a LDB ter sido suprimida pelos organismos internacionais.

De acordo com os mesmos autores, a reforma do Ensino Médio atual reúne os adjetivos dessas políticas de interesse internacional, justificadas pela crise de resultados nos exames internacionais, em nome de reestruturação essencial da educação (RAMOS; FRIGOTTO, 2016). Vê-se, no relato do Ministro da Educação Mendonça Filho justificando a reforma no ensino nacional, que o

Ensino Médio nacional pouco atende as demandas essenciais de cunho econômico e social:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (UNESCO, 2016b, [s.p]).

E ainda no mesma carta de exposições e motivos do Ministro Mendonça Filho, vê-se críticas a LDB que atualmente não atende a demanda educacional moderna e assim, justifica a alteração curricular:

2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (UNESCO, 2016b, [s.p]).

Diante disso, inferem-se a partir da fala do Ministro da Educação onde nota-se necessária as mudanças educacionais justificadas a vista dos problemas se manterem e outros não. E então quais seriam esses problemas educacionais novos? Ora, a meta do país diante dos órgãos internacionais, como diz o Ministro Mendonça Filho:

8. (...) Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (UNESCO, 2016b, [s.p]).

Acrescenta-se a isso igualmente, os resultados não obtidos para cumprimentos dessa meta de proficiência:

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não

conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática (UNESCO, 2016b, [s.p]).

Ora, o que temos diante dos motivos que apresentam as justificativas à medida provisória nº 746 de 2016, são “(...) o Ensino Médio apresentou resultados ínfimos” (UNESCO, 2016b, [s.p]) da educação nacional. Nesse aspecto da justificativa escrita de Mendonça Filho, se tem a necessidade de reformar o ensino nacional que não obstante a ausência dos resultados preteridos, já se encontrava sobre outras políticas de estado e problemáticas.

Com todas as justificativas apresentadas, entra em vigor na Lei de nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) convenção da Medida Provisória nº 746, de 2016. Tal Lei apresenta as mudanças curriculares ditas como essenciais para novos problemas educacionais: baixo índice nível de proficiência em português e matemática; metas não alcançadas pelo Brasil para OCDE e educação que pouco atenda ao setor produtivo atualmente <sup>6</sup>(BRASIL,2016b).

Desta maneira, na Lei supracitada temos o aumento da carga horário do Ensino Médio de forma progressiva de 800 horas para 1400 (BRASIL, 2017, p.1). Assegurando ainda os cinco objetivos básicos nas áreas educação, a saber, linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017). Incluído o ensino obrigatório de língua estrangeira, com opção entre inglês e espanhol.

Na direção de substitui modelo curricular da LDB que atenda as novas dinâmicas de formação profissional, a Lei nº 13.415/2017 acrescenta um novo item a essa demanda:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I– linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p.1).

---

<sup>6</sup> Estas bases de problemáticas educacionais citadas são essencialmente retiradas da fala do então Ministro da Educação em 2016, a saber, Mendonça Filho; na carta “Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746” (UNESCO, 2016b,[s.p]); e servem como exemplos podendo ser acrescentadas outras justificativas, contudo, a interesse desse trabalho foram citadas estas.

Essa nova estrutura do Ensino Médio confirma as quadro áreas básicas de aprendizagem, além de aderir, como itinerário formativo, a formação técnica e profissional com a BNCC<sup>7</sup>. O itinerário formativo e profissional produz nova demanda ao Ensino Médio: divisão constituída do aluno voltado à atuação profissional e estudante secundarista.

Além disso, nos relata que na condição da escola na oferta dessa formação profissional:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.1).

Ora, como se observa no exposto da lei, ocorrem parcerias para oferecer a demanda de formação técnica e profissional entre a instituição pública e privada. De forma que tais institutos e empresas estejam associadas com o Conselho Estadual e certificadas para realização dessa tarefa de formação. No mais, temos a implementação das escolas em tempo integral, como fomento que se alcance aumento dessas escolas<sup>8</sup>.

Em vista todo referido na Lei nº 13.415/2017(BRASIL, 2017, p.1), é notório que esta lei se posiciona frente aos problemas educacionais apontados na Carta do Ministro Mendonça Filho (UNESCO, 2016b). O acréscimo do itinerário formativo e profissional atende a nova demanda do “setor produtivo”, como expõem o Ministro Mendonça Filho, e faz “cidadão da sustentabilidade” citada pela Agenda 2030 (UNESCO, 2016a).

Seguindo essa linha crítica, Ramos e Frigotto dizem com relação à Lei nº 13.415/2017 e a Medida Provisória nº 746 de 2016 que ela:

---

<sup>7</sup> A respeito do que se compreende itinerário formativo e formação técnica e profissional, retirados do site de pergunta e resposta do próprio governo sobre novo ensino médio (BRASIL, 2018), temos que a primeiro termo citado corresponde a espaços na escola e tempos de diálogo com estudante sobre suas escolhas e projetos de vida. O segundo termo diz respeito à formação profissional dos jovens estudantes dentro da carga do ensino médio que ao seu final dos três anos dessa etapa de ensino, ele venha está certificado com curso técnico escolhido pronto para atuação no mercado de trabalho.

<sup>8</sup>As escolas em tempo integral estão incluídas como medida da Lei nº 13.415/2017 estabelecendo 10 anos para levantamento de recursos para essa medida, no cômputo de início ano de 2017. Ressaltando que não são para que fiquem todas as escolas em tempo integral, mas para que seja aumentado o número dessas escolas e progressivamente as matrículas nelas (BRASIL, 2018).

(...) extrai, em quantidade e em qualidade, o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio. A intenção de desconstrução, então, provoca um artefato – uma suposta crise do ensino médio para a qual ainda não se teria proposta de solução (uma inverdade, pois os documentos citados comprovam a consistência das políticas implementadas de 2003 até 2015 nesse sentido) a partir do qual se produz o fato – a suposta necessidade de reformulação do ensino médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.37).

Diante disso, vê-se preleção do conteúdo educacional que visa, conforme dito nos documentos e cartas, a demanda para setor produtivo e este por sua vez, atende formação profissional rápida (pragmática) a atuação no mercado de trabalho (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Com isso, vê-se que a políticas de intervenção supranacional, ou seja, os órgãos internacionais estão posto acima dos debates internos no que tange a educação; citada como referencia ao projeto neoliberal a educação: entrega da educação nacional para filiação com as grandes corporações<sup>9</sup>. Ainda tem sua proposição e causa, segundo Ramos e Frigotto (2016, p.37):

Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

O pensamento da educação moderna vista na reforma, é alcance da educação como base de mercado e voltado para atuação lógica na economia pragmática, isto é, direcionada para os setores de serviço e comércio. Nessa perspectiva, justifica a inclusão curricular do ensino técnico como complemento a essa política acerca da educação.

Aita et al. (2017) analisam essa inclusão curricular do ensino técnico sobre mesmo entendimento político-educacional que retoma no ano de 2014 com PNE (Plano Nacional de Educação). O referido plano de educação visa, a nível nacional, o cumprimento estabelecido para engajamento na elevação da qualidade do ensino no Brasil.

---

<sup>9</sup> Um dos exemplos é visto o artigo 36 do parágrafo 8 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017, p.1) onde é visto claramente que pode ocorrer esta filiação para oferta do itinerário técnico e profissional.



Para efetivar-se tal plano, na compreensão desse pesquisador, estabelece que: “Marco de Ação – Educação 2030”<sup>10</sup> sugere-se, inicialmente que haja uma avaliação das pautas das agendas realizadas até o presente momento em educação para o desenvolvimento” (AITA et al., 2017, p.89). Visto nos exames internacionais a exemplo do PISA.

Com esse quadro comparativo entre políticas internacionais e ainda recentes políticas públicas à educacional nacional, em observância a essas mesmas diretrizes, é explícito o caminho que o país está direcionado. Para tanto, temos que:

(...) mudanças pelas quais a educação vem atravessando, em nosso país, as interfaces da globalização nas reformas educacionais implementadas no Brasil a luz de uma comparação entre os subsídios das orientações internacionais, o Plano Nacional da Educação sancionado pela Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014 com a vigência de 2014 a 2024 e os desafios apresentados para que tais determinações possam ser operacionalizadas no país (AITA et al., 2017, p.89).

Desta forma, ainda com base nas mudanças referentes aos parâmetros educacionais do Brasil, se tem a necessidade da mudança frente aos subsídios das orientações internacionais. O direcionamento a essa mudanças, não são somente por situações necessárias a mudança, mas conforme cita Aita et al (2017, p.90) “(...) orientam ações educacionais em nosso país e apontar seus principais interesses e demandas, conforme cada período correspondente, época histórica e necessidades globais”. Concordante a isso, se tem que as mudanças alcançadas na educação atuam no interesse histórico que, em certos momentos, são necessárias a época.

Desta feita, cada época necessita de mudanças essenciais à sobrevivência social. Sobre esse dilema do custo dessas mudanças, o esgotamento do modelo industrial de produção e avanço do setor terciário de serviço e comércio coloca em risco às necessidades de adequação dos parâmetros da educação, sabendo que a formação dos profissionais é sumária a demanda de sobrevivência social (AITA et al., 2017).

---

<sup>10</sup> Esse autor chama de “Marco de Ação- Educação 2030” estabelecendo o mesmo parâmetro desse trabalho com Agenda 2030, já justificada as diferentes nomenclaturas a respeito do mesmo documento.

A par disso, é notório que há relação entre reforma do Ensino Médio Nacional para parâmetros mantidos por pactos internacionais de compromisso. Temos estas orientações como concretização de mudanças, orientações e demandas de interesse, bem como Agenda 2030 para educação com questões temáticas ao projeto pragmático/neoliberal (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Ora, conforme cita Aita et al (2017) o PNE entra em torno dos debates internacionais a educação nacionais que em corolário a Ramos e Frigotto (2017), tais perspectivas encaminha-se ao país há cerca de 30 anos.

Portanto, com tudo isso, em vista a referências dos autores supracitados em torno da ação de interferência externa citadas como Agenda 2030 e ainda as reformas com base interfaces da globalização ao Ensino Médio, observamos relacionalmente a formação das diretrizes educacionais como PNE e BNCC (AITA et al., 2017).

Nesse âmbito construído a respeito dessa segunda parte teórica, vemos a relação com base nos órgãos internacionais e suas orientações em face de mudanças, por exemplo, nos campos do comércio e setor terciário (AITA et al., 2017).

Com relação ao que dizem Ramos e Frigotto (2017), a reunião dos preceitos de diretrizes internacionais é justificada em certo sentido. Todavia, utiliza-se de roupagem das reformas para projeto de idealização que podem ser pragmáticos e neoliberais a educação, sabendo que advém dela os profissionais em várias áreas de atuação no/para mercado de trabalho, e por isso, a reforma do Ensino Médio necessita da implementação do ensino técnico a atender essa necessidade frente essas mudanças.

Nesta relação, já vimos que tem relação das atuações de exames internacionais com recentes reprocesso nos parâmetros indicados nesses mesmos exames. Alinhados a isso, as reformas educacionais mediadas por leis e projetos como lei de nº 13.415 de 2017 e ainda BNCC, PNE entre outros documentos, fazem intermediação das diretrizes gerais como Agenda 2030 entrarem no país (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

#### 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este projeto de pesquisa adota a abordagem qualitativa por adequar-se ao tema e aos objetivos propostos. Segundo Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa busca compreender o objeto de estudo com descrições em detalhes da situação inserida para seu contexto. Para tanto, o pesquisador apropria-se majoritariamente de referencial teórico para sua pesquisa, permitindo a realização de reflexões acerca do tema estudado.

Desta forma, a pesquisa qualitativa “(...) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31). Com base nisso, a abordagem qualitativa preconiza a observância do mundo social, valendo-se do seu significado para esfera do corpo-cívico e como tal assunto de pesquisa poderá inferir na sociedade.

Ademais, busca-se investigar os processos sociais, identificando como o constructo desses está direcionado para o momento de observação no referencial teórico que evidencia a relevância desta pesquisa (MARTINS, 2004). Contribuindo sobre o mesmo aspecto de observação Silveira e Córdova (2009, p.32) afirmam que: “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Portanto, mesmo apropriando-se de informações quantitativas, as mesmas tornam-se secundárias, pois não serão diretivas para este trabalho, servindo-se apenas de embasamento teórico.

Quanto ao método da pesquisa, este pode ser definido como exploratório, visando à formulação de hipóteses sobre o trabalho e explícita familiaridade com o objeto de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como este tema ainda carece de informações, por se tratar de algo novo e pouco explorado justificando, assim, a escolha do método exploratório. Tal método escolhido constitui etapa primária de pesquisa sobre investigação mais abrangente. Para isso, o processo exploratório de pesquisa, de acordo com Gil (2008), dispõe de prosseguimento esclarecido sobre o tema, justificando as poucas formulações precisas, somente possíveis para sua investigação por meio de procedimentos mais sistematizados. Além disso, esta pesquisa será desenvolvida mediante um estudo de caso. Este consiste em um método holístico, em que se procura

apreender diversas circunstâncias que um fenômeno pode estar relacionado (ALMEIDA, 2016).

Neste estudo de caso, será utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento na obtenção de informações para alcançar os objetivos de pesquisa. A entrevista será aplicada ao diretor da Escola de Ensino Fundamental e Médio General Eudoro Corrêa, localizada em Fortaleza. Com essa entrevista semiestruturada busca-se identificar as práticas de gestão escolar relacionando-as com o referencial teórico no sentido de observar se ocorre a implantação da Agenda 2030.

A primeira visita seria para observar a escola, sala de aula, laboratórios e entre outros espaços, com a devida autorização do responsável pela escola. A segunda, para marcar uma reunião com o diretor e a terceira a reunião propriamente dita. Contendo nesse material instrutivo perguntas elaboradas visando melhor esclarecimento do trabalho.

Quanto aos procedimentos técnicos, será adotada a pesquisa bibliográfica, sabendo que esta tem maior contribuição para o objeto investigado. Para Silveira e Córdova (2009, p.32) a pesquisa bibliográfica se elabora sobre o ponto focal que:

(...) Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico (...).

Com isso, procura-se por meio do levantamento de referências publicadas em artigos de revistas, livros e entre outras fontes primárias, conhecer sobre o que já foi estudado a respeito do tema. Além do mais, o arcabouço bibliográfico possibilita o esclarecimento de questões levantadas como suscita outras para responder o problema de pesquisa, favorecendo a exploração do tema (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Com base no exposto, a presente metodologia visa alcançar os objetivos propostos, contribuindo para a análise de como se dar a reestruturação do Ensino Médio de uma escola de Fortaleza a partir da Agenda 2030.

## REFERÊNCIAS

AITA, Sonia Marli Righi; ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro; LORENTE, Luis Miguel Lazaro. Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, v. 11, n. 8, p.88-99, 2017. Disponível em: [http://www.saece.com.ar/relec/revistas/11/revista\\_a8n11.pdf](http://www.saece.com.ar/relec/revistas/11/revista_a8n11.pdf) Acesso em: 10 fev. 2019.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 53, p.937-958, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/8495/17775>. Acesso em: 03 fev. 2019.

ALMEIDA, Ronaldo de. Estudo de Caso: foco temático e diversidade metodológica. In: MIRANDA, Danilo Santos de et al. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc/ceprab, 2016. Cap. 4. p. 60-72. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/322/1507668143662883762.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lex**: Diário Oficial da União, Seção 1, 17/2/2017, Página 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura do. **EM no 00084/2016/MEC** (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 02 mai. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. [s.p] 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CUNHA, Luiz. Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf> Acesso em: 20 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. Cap. 3. p. 26-27.

GOLDENBERG, Mirian. Pesquisa qualitativa: problemas teórico-metodológicos. In: \_\_\_\_\_. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Cap. 7. p. 53-60.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós-2015. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p.402-414, 2015. Disponível em: <http://ojs-teste.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9790/7337>. Acesso em: 04 fev. 2019.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p.289-300, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> Acesso em: 12 jan. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 01 fev. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Cap. 4. p. 126-130.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 70, p.30-48, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/316901045\\_Medida\\_Provisoria\\_7462016\\_a\\_contra-](https://www.researchgate.net/publication/316901045_Medida_Provisoria_7462016_a_contra-)

reforma\_do\_ensino\_medio\_do\_golpe\_de\_estado\_de\_31\_de\_agosto\_de\_2016  
Acesso em: 02 fev. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], p. 668–681, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11679/7624>. Acesso em: 04 fev. 2019.

UNESCO. **TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Ministério das Relações Exteriores do UNESCO, 2016.

UNICEF. **Declaração dos direitos da criança**. UNICEF Brasil: Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 10 jul. 2019.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1) Faz quanto tempo que você está a frente da direção da escola?**
- 2) Qual o seu entendimento acerca da reestruturação do Ensino Médio?**
- 3) Qual a sua visão sobre a agenda 2030?**
- 4) Já houve alguma mudança curricular visando adequar-se a proposta de reforma do Ensino Médio?**
- 5) Por que a escola mudou de localização?**
- 6) Qual o sistema de controle de acesso às notas?**