

KAREN BRUSTOLIN

**EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO  
E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A  
2019**

CASCAVEL – PR  
2022



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**unioeste**



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

KAREN BRUSTOLIN

**EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO  
E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A  
2019**

CASCADEL – PR  
2022



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

**EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO  
E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A  
2019**

KAREN BRUSTOLIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Cossetin

CASCADEL – PR  
2022

Brustolin, Karen

EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A 2019 / Karen Brustolin; orientadora Ireni Marilene Zago Figueiredo; coorientadora Marcia Cossetin. -- Cascavel, 2022. 105 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Evasão Escolar. 2. Ensino Médio. 3. Desigualdade Social. 4. Permanência. I. Marilene Zago Figueiredo, Ireni , orient. II. Cossetin, Marcia, coorient. III. Título.



**KAREN BRUSTOLIN**

**EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A 2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

*Roberto Deitos*

Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

*Eliana Koepsel*

Eliana Claudia Navarro Koepsel

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

*Marcia Cossetin*

Marcia Cossetin

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Cascavel, 30 de novembro de 2022

---

## DEDICATÓRIA

Ao meu avô, pela sua existência em luz.

Aos meus pais, pelo aprendizado, persistência e coragem.

Aos trabalhadores, que produzem pesquisa.

À crítica, que subsidia o conhecimento do saber.

## AGRADECIMENTOS

Enche-me os olhos em agradecer a concretização de mais um ciclo.

Ciclo este que me propiciou um imenso desenvolvimento pessoal, intelectual e metodológico e que, por meio destes, é necessário e afetuoso agradecer quem esteve comigo nesta trajetória, para tornar *parcialmente* real o sonho de meu avô, que se tornou o meu; sabe-se que há um longo caminho a seguir, mas tive – e tenho – pessoas importantes ao meu lado, seguindo a mesma direção.

À minha orientadora, Dra. Ireni M. Zago Figueiredo, pelo carinho metodológico, pelo conhecimento leve, pela crítica científica, pelo afeto nas palavras, pela compreensão, humanidade, acolhimento e, acima de tudo, por acreditar na minha pesquisa e na pesquisadora que aqui escreve. À minha coorientadora, Dra. Márcia Cossetin, pela bagagem de conhecimento, pela persistência em mim depositada, pela clareza das dúvidas, pela velocidade nas indicações das referências.

Às minhas orientadoras de graduação, Clarice C. Ferreira e Tatiane Superti, que nunca soltaram minha mão, que apostaram suas fichas em um ser cheio de insegurança e acreditaram em mim quando jamais eu acreditaria.

À banca examinadora, Professor Dr. Roberto A. Deitos, Professora Dra. Eliana C. N. Koepsel e Professora Dra. Simone Sandri, pelas contribuições e atenção no que tange à pesquisa.

Ao meu *sol*, meu avó Paulo Storki (*in memoriam*), por nunca me silenciar diante das desigualdades e me dar forças a prosseguir; o senhor sempre será meu *sol*!

Aos meus pais, Benhur A. Brustolin e Célia S. Brustolin, por sempre me incentivarem à produção de conhecimento; mesmo sem muitas condições, sempre se esforçaram para que o processo educativo nunca faltasse a mim e aos meus irmãos. Meus pais, hoje, são minha inspiração para tudo na vida. Aos meus irmãos e à minha sobrinha, Iuri A. Brustolin, Benhur A. Brustolin Jr. e Nicoli F. Brustolin, por serem incentivadores em minha trajetória diária.

Ao meu marido, Gustavo Granetto, que é amor, acalento, afeto, paciência e carinho em dias difíceis, além de incentivar o meu desejo pela pesquisa e vibrar pelas minhas conquistas.

Às minhas queridas amigas, Isabela A. Silva e Carmen L. Scheffel, pela paciência, incentivo, apoio e pelas lágrimas derramadas de alegria junto a mim no dia do resultado final de seleção para o Mestrado. À minha comadre, amiga e irmã de alma, Bruna R. S. Mendes: são vinte e dois anos de amizade e ela quem foi uma das maiores incentivadoras no processo de seleção; ela, que foi colo, escuta, risos e lágrimas, que vibrou comigo, emocionou-se com minhas conquistas e me deu de presente meu afilhado, Murilo S. Mendes, minha eterna gratidão. Ao meu amigo, João, pelas trocas de conhecimento, indicações de leitura e desabafos do mundo do Mestrado.

À minha colega e amiga de trabalho, Gislaine Buraki, que foi inspiração e serenidade nos dias difíceis.

À minha psicóloga Mayara Nunes Almeida, pelas reflexões, ampliações de consciência e por não deixar apagar em mim o desejo da escrita.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPE, pelos estudos e pesquisas leves que acalmavam o coração em meio à pandemia da covid-19.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Nível de Mestrado e Doutorado – PPGE, pela oportunidade.



**Nuvem**

Carolina Deslandes

Tinhas as mãos enrugadas e cheias de histórias  
A roupa lavada e vem-me à memória  
Como me embalavas depois de jantar

Tinhas o rosto sereno, calmo e sempre vivo  
E o meu corpo pequeno, mas tão emotivo  
Não te sabe lembrar sem chorar

Eras da minha alma, da minha casa  
Eu era tua costela  
Dormia na tua sala, na tua asa  
Quente como a chama de uma vela  
E agora não te tenho, só te lembro  
E gosto de te cantar  
Guarda um cantinho da tua nuvem  
Para um dia eu lá morar

Tinhas um corpo de lar  
E um cheiro a infância  
Os olhos de mar, e hoje à distância  
Se fechar os olhos ainda lá estou  
E deitada no teu colo o mundo era meu  
Só me resta o consolo  
De que aí no céu  
Exista uma nuvem com nome de avô  
[...]

Há um sítio lá ao pé do sol  
Onde eu te vou encontrar  
[...]

BRUSTOLIN, Karen. **EVASÃO ESCOLAR: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E A NEGAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A 2019** 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo. Cascavel, 2022.

## RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, compreendendo o período de 2016 a 2019, sobretudo em relação ao acesso e à permanência, a considerar as condições socioeconômicas. A pesquisa reflete sobre as evidências e tendências, abordadas socialmente, que produzem a evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, por meio do seguinte problema de pesquisa: quais são as evidências e tendências em relação ao processo de permanência ou de evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019? A partir da problemática da pesquisa, o objetivo geral foi assim definido: compreender as evidências e tendências em relação à permanência ou à evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com base qualitativa, a qual compreendeu análises que contemplaram os dispositivos legais prescritos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9.394/1996, bem como outros documentos pertinentes à temática, além dos dados educacionais coletados em *sites* oficiais do Governo Federal e instituições de pesquisa. Concluímos que as evidências constatadas remetem a altos índices de evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019, e as tendências apontam: para o aumento de alunos evadidos da escola, de modo que denota a desigualdade socioeconômica agravada pela pandemia de covid-19; para a ausência de determinados conteúdos ao desenvolvimento do pensamento crítico; para a conformação dos jovens a uma sociedade em que os empregos formais se tornam cada vez mais escassos ou se transmutam em subempregos; para a continuidade das políticas econômicas, sociais e educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, que chegou ao Brasil ao final dos anos de 1980 e se instalou mais fortemente a partir da década de 1990. Por fim, a evasão escolar é resultado, dentre outras questões, das desigualdades socioeconômicas, das condições concretas em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, para estabelecer as relações entre a permanência e a evasão no Ensino Médio brasileiro, faz-se imprescindível considerar as condições materiais de produção da vida e seus determinantes no contexto social contemporâneo.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Evasão Escolar; Desigualdade Social; Permanência.

BRUSTOLIN, Karen. **SCHOOL DROPOUT: GOVERNMENT ACTIONS AND THE DENIAL OF ACCESS AND PERMANENCE IN HIGH SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL IN THE PERIOD FROM 2016 TO 2019.** 105 f. Dissertation (Master in Education) – Western Paraná State University. Supervisor: Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo. Cascavel, 2022.

### **ABSTRACT**

The object of study of this dissertation is the school dropout in Brazilian High School, comprising the period from 2016 to 2019, especially in relation to access and permanence, to consider socioeconomic conditions. The research reflects on the evidence and trends, socially addressed, that produce the school dropout in Brazilian High School, through the following research problem: what are the evidence and trends regarding the process of permanence or school dropout in Brazilian High School, in the period from 2016 to 2019? From the research problematic, the general objective was defined as follows: to understand the evidence and trends in relation to the permanence or school dropout in Brazilian High School, in the period from 2016 to 2019. To this end, a bibliographic and documentary research was conducted, with a qualitative basis, which comprised analyses that contemplated the legal devices prescribed in the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of Education – LDB – Law nº 9.394/1996, as well as other documents pertinent to the theme, in addition to educational data collected from official websites of the Federal Government and research institutions. We conclude that the evidences found refer to high dropout rates in Brazilian High School, in the period from 2016 to 2019, and the trends point: to the increase of students evaded from school, in a way that denotes the socioeconomic inequality aggravated by the covid-19 pandemic; to the absence of certain contents to the development of critical thinking; to the conformation of young people to a society in which formal jobs become increasingly scarce or transmuted into underemployment; to the continuity of economic, social and educational policies guided by the neoliberal ideology, which arrived in Brazil at the end of the 1980s and settled more strongly from the 1990s. Finally, school dropout is the result, among other issues, of socioeconomic inequalities, of the concrete conditions in which the subject is inserted. In this sense, to establish the relationship between permanence and dropout in Brazilian high schools, it is essential to consider the material conditions of production of life and their determinants in the contemporary social context.

**Keywords:** High School; School Evasion; Social Inequality; Permanence.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Número de matrículas nos anos de 2016 a 2019 na faixa etária de alunos de 15 a 17 anos de idade.....71
- Gráfico 2** – Taxa bruta de natalidade *por mil habitantes* – Brasil – 1999 a 2004.....73
- Gráfico 3** – Número aproximado de nascimentos diante do número de matrículas para o ano equivalente idade-série.....74
- Gráfico 4** – Taxa bruta e taxa líquida de matrículas de 2016 a 2019 de adolescentes de 15 a 17 anos de idade do Ensino Médio brasileiro.....75
- Gráfico 5** – Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2016 a 2019.....78

**LISTA DE QUADRO**

<b>Quadro 1</b> – Projeção entre o ano de nascimento (1999-2004) e o ano correspondente à série cronológica para cursar o Ensino Médio (2016-2019).....	72
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAQ – Custo Aluno Qualidade  
CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Para Todos  
FAT – Fundo do Amparo ao Trabalhador  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento Sem Terra  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PBF – Programa Bolsa Família  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROEDUC – Programa de Educação para a Competitividade  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UBS – Unidades Básicas de Saúde  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: REFORMAS E INFLUÊNCIAS</b> .....	<b>27</b>
1.1 POLÍTICAS SOCIAIS: MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO .....	27
1.2 REFORMA DO ESTADO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E O ENSINO MÉDIO .....	42
<b>2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 2016-2019: AS EVIDÊNCIAS E TENDÊNCIAS QUE INCIDEM NA PERMANÊNCIA E NA EVASÃO</b> .....	<b>54</b>
2.1 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM RETRATO DA DESIGUALDADE SOCIAL .....	54
2.2 O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE A PERMANÊNCIA E A EVASÃO DOS ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....	71
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

A paixão pela pesquisa me cerca desde o ano de 2010, quando estava na segunda série do Ensino Médio Profissionalizante – Curso de Formação de Docentes. Era um curso que fomentava o pensamento crítico e tive a oportunidade de interagir com ótimos professores. Diante disso, o meu interesse de pesquisa, principalmente da escola pública, começou a se desenvolver de forma mais crítica.

No Ensino Médio Profissionalizante, antigo Magistério, o contato com muitos desafios me fez questionar sobre a realidade que eu estava vivenciando. Diversos colegas desistiram do curso, pois tinham de trabalhar em busca de sobrevivência. A oferta do ensino era parcialmente integral<sup>1</sup>. Todavia, por causa das aulas práticas, isso os impedia de trabalhar, resultando no abandono ou na evasão escolar. Alguns colegas sinalizavam que não pretendiam assumir a profissão de professor. Mas, socialmente, era-nos elencado que concluir o curso do Magistério seria uma possibilidade de emprego. Assim, esse cenário me instigou a questionar sobre as inúmeras contradições sociais vivenciadas na época.

Sempre tive uma admiração indescritível pelo meu avô Paulo Storki (*in memoriam*), carinhosamente chamado de “vovô Storki”, analfabeto, agricultor e diretor de escola pública, no ano de 1977. As histórias que me contava sobre a escola em que atuava de forma solidária e voluntária, sentado no sofá da área de sua casa enquanto descascava uma mexerica e tomava uma cuia de chimarrão, eram encantadoras. Ficávamos horas conversando sobre educação. O seu sonho maior era me ver em uma sala de aula de Escola Pública, de modo a ajudar a sua comunidade rural a reconhecer que a educação é válida; eu consegui realizar esse sonho, antes da sua partida, no ano de 2017.

Em 2013, fui aprovada no teste seletivo para o cargo de Professor na cidade de Cascavel/PR e, em 2017, realizei estágio obrigatório no Distrito de Juvinópolis, comunidade rural em que meu avô residia. No estágio obrigatório, vinculado ao Centro de Referência de Assistência Social – CRAS –, trabalhei com adolescentes evadidos da escola, especificamente do Ensino Médio, por motivos de

<sup>1</sup> RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999: “[...] II – o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso” (BRASIL, 1999, *on-line*).



condições socioeconômicas, ou seja, eles abandonavam a escola para trabalhar em fazendas, em busca de sobrevivência própria e da família.

Como parte do meu contexto histórico, desde o Ensino Médio Profissionalizante, por presenciar colegas se evadindo da escola em busca de trabalho e, posteriormente, visualizar a mesma situação em um contexto diferente, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –, do Curso de Psicologia – Bacharel<sup>2</sup>, foi vinculado a estudos de adolescentes da classe trabalhadora. A partir do meu histórico de vida, essa pesquisa expressou o compromisso e a dedicação, com inspiração e admiração diante da luta de meu avô pela Política de Educação.

Os elementos apresentados me constituíram formativamente e meu anteprojeto de pesquisa foi elaborado, sendo aprovado no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado e Doutorado – PPGE – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. Contudo, o estudo, em um primeiro momento, tinha como metodologia a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que seria realizada com os adolescentes evadidos da escola, particularmente os pertencentes ao Ensino Médio dos distritos de Juvinópolis, Rio do Salto, Movimento Sem Terra – MST: Dorcelina Folador e 1º de Agosto. Todavia, com o início da pandemia da covid-19<sup>3</sup>, no ano de 2020, a pesquisa teve de ser reelaborada, por questões de segurança de saúde.

O projeto de pesquisa foi reelaborado, mas o objeto de estudo, a evasão escolar, permaneceu. O embasamento teórico, construído por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, apresentou o processo de construção histórica da Política Social e da Política Educacional, bem como as evidências e tendências no que concerne à evasão escolar e às ações do Estado

<sup>2</sup> Intitulado “A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora”, sob orientação da Professora Mestra Tatiane Superti, o TCC foi defendido em 18 de outubro de 2017 e publicado em formato de artigo em 2018: BRUSTOLIN, K.; ALVES, T. B.; SUPERTI, T. A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Akrópolis*, Umuarama, v. 26, n. 1, p. 45-57, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/6418/3766>. Acesso em: 10 fev. 2023.

<sup>3</sup> Em dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China, vivenciou um surto de pneumonia de causa desconhecida. Em janeiro de 2020, pesquisadores chineses identificaram um novo coronavírus (SARS-CoV-2) como agente etiológico de uma síndrome respiratória aguda grave, denominada doença do coronavírus 2019 ou, simplesmente, COVID-19 (Coronavírus Disease – 2019). No Brasil, os primeiros casos foram confirmados no mês de fevereiro, e diversas ações foram implementadas a fim de conter e de mitigar o avanço da doença. Em 3 de fevereiro de 2020, o país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), antes mesmo da confirmação do primeiro caso (CAVALCANTE *et al.*, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/zNVktw4hcW4kpQPM5RrsqXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

brasileiro para promover o acesso e a permanência na escola no Ensino Médio brasileiro.

Para tanto, foram delineados o problema de pesquisa e os respectivos objetivos geral e específicos. O problema de pesquisa ficou assim demarcado: quais são as evidências e tendências em relação ao processo de permanência ou de evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019? O objetivo geral foi assim definido: compreender as evidências e tendências em relação à permanência ou à evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019. Como desdobramento do objetivo geral, foram elencados dois objetivos específicos: a) entender a constituição histórica das Políticas Educacionais de Ensino Médio no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988, especificamente em relação às reformas e às influências; b) analisar, no Ensino Médio brasileiro, as evidências e tendências que incidem na permanência e na evasão escolar, no período de 2016 a 2019.

Para atender aos objetivos traçados para a pesquisa, é necessário, inicialmente, considerar as Políticas Educacionais, no caso deste estudo, de Ensino Médio, componentes das Políticas Sociais, sendo que:

As mudanças socioeconômicas, políticas e educacionais que aconteceram no mundo e particularmente no Brasil alteram-se consideravelmente a partir da década de 1960/70 (cf. LEHER, 1998; VIEIRA, 2007; FALEIROS, 1980, 1991) e, portanto, geraram intensas transformações na realidade social e econômica do país nos últimos anos. Especialmente depois dos anos de 1990 esses aspectos intensificaram-se e produziram intensas e tensas implicações socioeconômicas, políticas e ideológicas (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 2).

Saviani (2008) aponta que a educação, ao longo da história, é ressignificada, visando aos objetivos destinados à reprodução da lógica social. Nessa mesma direção, aponta-se a mudança para a teoria nomeada como economia keynesiana, que ocorreu na Europa, ao preconizar o modelo empregatício por meio do Estado de Bem-Estar Social<sup>4</sup>, que entendia a educação como formadora

<sup>4</sup> No Brasil, diferentes autores apontam não ter havido o Estado de Bem-Estar Social. Para Vieira (1992), o que houve, no Brasil, foram políticas desenvolvimentistas que visavam a sustentar a estrutura econômica, política e social e que, nos países periféricos do capitalismo, houve apenas “[...] intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais” (VIEIRA, 1992, p. 20). Evaldo Vieira (1992), Ana Elizabete Mota (2008) e José Luís Fiori (1997) questionam a existência do período chamado de bem-estar social no Brasil. Mas

de força de trabalho educada, impactando na competitividade de mercado. Nesse sentido, Faleiros (2004) indica que, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ampliou-se o sistema de proteção social, como: o seguro desemprego, o salário-família e a formação profissional. Na década de 1970, a educação se pautava na lógica do toyotismo, promovendo ao estudante demandas específicas de trabalho voltadas para a tecnologia; portanto:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que pela exigência da flexibilidade deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática (SAVIANI, 2008, p. 429).

Kuenzer (2005, p. 3-4) explana:

Mudam as capacidades, agora chamadas de ‘competências’ no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida.

Entretanto, após a crise de 1970, a educação passa a ser concebida como um processo educativo de produção para o trabalho coletivo e gerador de riquezas, em que

[...] a partir da década de 1970, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista. Tais reformas configuraram uma ‘nova era’, a Era do livre mercado, na qual todas as coisas ou são tratadas como mercadorias, se assim puderem ser convertidas, ou são tratadas pelo crivo da lógica do mercado independentemente de sua natureza social não se ajustar diretamente ao mundo das mercadorias (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2020, p. 79).

Cossetin, Gregol e Pieniak (2018) inferem que, mesmo não tendo havido um Estado de Bem-Estar Social consolidado, houve a apresentação de alguns direitos sociais a partir da década de 1940, como os trabalhistas, os de saúde e os educacionais, assegurados também na Constituição Federal de 1988, já em outro contexto socioeconômico.

A Teoria do Capital Humano é entendida na década de 1970, por meio da força de trabalho desenvolvido e fortalecido pela educação, a qual, promovendo um “[...] retorno financeiro individual e social advindo do investimento em educação, foi lançada como justificativa técnica mais contundente para subsidiar e criar condições favoráveis para a implementação das reformas educacionais [...]” (CÊA, 2007, p. 53), considerando que investir no próprio homem é suprir as necessidades socioeconômicas capitalistas<sup>5</sup>.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, a educação, como parte da organização social, é a que mais sofre as modificações provenientes das chamadas Políticas Neoliberais, passando a ser vista como instrumento de intensificação para satisfação dos interesses privados; assume, pois, a forma de neoprodutivismo (SAVIANI, 2008). Nesse caso:

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos (SAVIANI, 2008, p. 430)<sup>6</sup>.

Frigotto e Ciavatta (2003) enfatizam as noções que têm a finalidade de justificar a necessidade de realização de reformas profundas, tanto no aparelho do Estado quanto nas relações capital/trabalho:

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

As reformas na Política Educacional brasileira, a partir da década de 1990, por meio da intervenção dos organismos internacionais, a exemplo do Banco

<sup>5</sup> Ficam evidentes a função e o papel da Teoria do Capital Humano como justificadora do projeto de expansão do capitalismo, mantendo e aguçando a divisão da sociedade de classes, a partir do discurso dissimulador dessa fratura, em que o trabalhador, ao acumular conhecimentos facilitadores de sua inserção e ascensão social, tornar-se-ia, por assim dizer, também um capitalista, embora que seu capital, a princípio, seja humano (CÊA, 2007).

<sup>6</sup> As orientações teóricas denominadas keynesianas, que fundamentaram a ação do Estado no período do pós-guerra, representam uma teoria econômica que se consolida em alguns países no século XX. Essa teoria abre a possibilidade e privilegia, no contexto, a adoção de políticas que assegurem o emprego, a seguridade social, a assistência à educação, a moradia, o acesso à saúde e que deram origem ao que se chamou de Estado de bem-estar social (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018).

Mundial, estiveram em consonância com as demandas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Por isso:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

A retomada da década de 1990 tem sido fundamental para compreender o processo atual das reformas da educação. Considerada a *Década da Educação*, responde às proposições/orientações que foram delineadas nas Conferências Internacionais e que nortearam a produção de diversos documentos para a educação brasileira. As proposições/orientações “[...] compuseram, e continuam a compor, o processo de reformas educacionais, não só anunciadas, mas, também, implementadas a partir década de 1990” (GUERRA, 2021, p. 26).

Cumprir lembrar que, no Brasil, a proposta da Reforma do Estado incorporou a Reforma de suas instituições, por exemplo, a escola. A justificativa era de que estaria passando por uma crise de eficiência manifestada pelos elevados índices de evasão e repetência. Nesse contexto, considerando que a educação, historicamente, tem sido evocada para resolver os problemas de ordem social, a gestão escolar foi responsabilizada pelo insucesso das Políticas Educacionais (ZANARDINI; XAVIER, 2015).

Das conferências internacionais realizadas na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos – EPT –, Jomtien, Tailândia (1990), representou um marco histórico na proposição de metas para as Políticas Educacionais de países com maior índice de analfabetismo do mundo, dentre eles, o Brasil.

Foi também na década de 1990, entre os anos de 1993 e 1996, que a Comissão Internacional de Educação promoveu um diagnóstico das noções de globalização, declarando os problemas relacionados ao desemprego e à exclusão social. Para tanto, concebeu que a educação “[...] seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

A educação, diante das transformações históricas, tradicionalmente demonstrou ter um papel eficaz e importante para o processo de reprodução social. Tendo como referência a produção do livro “A educação para além do capital”, Mézaros (2008, p. 25) afirma:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais na sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança.

À vista disso, a pesquisa buscou assimilar o processo de exclusão social diante da metamorfose que se apresenta na Política de Educação, demarcando o objeto de estudo, a evasão escolar, especificamente no Ensino Médio brasileiro. Assim, no Brasil, “[...] o acesso à Educação Básica obrigatória e gratuita, dentro dos limites estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996” (GUERRA, 2021, p. 20), está assim definida, respectivamente: “Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1996, *on-line*). Assinala-se, portanto, a duração da Educação Básica obrigatória em 14 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que regulamenta a educação nacional, no Capítulo II (Da Educação Básica), na Seção IV (Do Ensino Médio), prevê, no Art. 35, “[...] o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos [...]” (BRASIL, 1996, *on-line*).

É necessário lembrar, também, que a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, assegurou “[...] a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos”. Com isso:

A definição de educação obrigatória foi modificada, em 2009, por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade, agora, não mais vinculada a uma etapa da Educação Básica, mas, sim, a uma faixa etária, dos 4 aos 17 anos de idade, que corresponderia às etapas da Pré-escola ao Ensino Médio (GUERRA, 2021, p. 106).

A presente pesquisa abarca a construção de conhecimentos acerca do Ensino Médio brasileiro. Destarte, é necessário destacar o público dessa etapa de

ensino, compreendo que, após vinte e três anos da efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi sancionada a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das Políticas Públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL, 2013, *on-line*).

O Estatuto da Juventude, desde a sua configuração, atende a jovens de 15 a 29 anos e

[...] carrega o desafio de diálogo, complementação e de evitar o sobreposição com o ECA, que atende uma população até os 18 anos. Para além da sobreposição de uma população que ambos cobrem, adolescentes/jovens de 15 a 18 anos, o debate sobre o Estatuto da Juventude e possíveis interfaces com o ECA representou o aprofundamento do reconhecimento, pelo Estado brasileiro, de populações específicas que demandam proteção (CASTRO; MACEDO, 2019, p. 1216).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, *on-line*).

A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, dispõe, no Art. 1º, § 1º e § 2º:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, *on-line*).

Por conseguinte, a partir das legislações consultadas neste estudo, considerando a obrigatoriedade do Ensino Médio, bem como a idade média que se identifica o curso, a presente pesquisa apresenta os dados da evasão escolar, refletindo sobre o conceito de fracasso escolar, que faz parte do processo de evasão escolar, como pontuado por Zago (2011, p. 58):

Usamos regularmente o termo fracasso escolar como se ele por si só traduzisse seu real significado. Trata-se de uma terminologia amplamente difundida em todos os países, mas ainda imprecisa. No entanto, apesar dos seus limites, a noção genérica de fracasso escolar parece perdurar no vocabulário educacional pela sua capacidade de sintetizar um grande número de fenômenos educacionais. Na linguagem corrente ele é geralmente evocado para indicar baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas.

Assim, no que se refere à história da educação em relação ao fracasso escolar, destacam-se as reformas<sup>7</sup> que remetem aos interesses do Estado, como já exposto, mas que, também, podem gerar consequências para o cenário educativo, como a evasão escolar, a distorção idade-série, o abandono, o analfabetismo, dentre outras defasagens (PAULA; TFOUNI, 2009).

Charlot (2000) reforça a necessidade do estudo acerca dos diferentes sentidos que o fracasso escolar impacta socialmente, explorando-os além da perspectiva que categoriza e naturaliza o problema, ao culpabilizar o sujeito. É urgente compreender que: “Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37).

Nessa esfera, reflete-se que a universalização da Educação Básica no Brasil, preconizada na Constituição Federal de 1988, visando à concretização dos direitos sociais, não é alcançada quando se trata de uma conjuntura social excludente. Portanto, relacionar a evasão escolar exclusivamente ao processo de direitos sociais, por vezes, é utópico.

Em síntese, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, Lei nº 9.394/1996, a Emenda Constitucional nº 59/2009, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, Lei nº 14.113/2020, são alguns dos marcos legais que tratam do acesso e da

<sup>7</sup> “[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos diante da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (MÉSZAROS, 2008, p. 25).



permanência na escola e estão relacionados ao financiamento da Educação Básica no Brasil.

Por esse motivo, foi fundamental a coleta de dados para elaborar a pesquisa diante do objeto de estudo, a evasão escolar. Como apontado por Evangelista (2018, p. 5), a intencionalidade e o compromisso do pesquisador, na coleta e análise dos dados, são importantes, pois:

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta<sup>8</sup>. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Assim, com o intuito de compreender a Política de Educação em consonância com o Ensino Médio brasileiro e as contradições diante da permanência e da evasão escolar no contexto socioeconômico, a dissertação, composta por esta introdução, está organizada em duas seções, além da exposição das conclusões.

A seção 1, intitulada “A constituição histórica das Políticas Educacionais de Ensino Médio no Brasil pós-Constituição Federal de 1988: reformas e influências”, tem como objetivo entender a constituição histórica das Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil pós-Constituição Federal de 1988, especificamente em relação às reformas e influências. Para tanto, a seção foi dividida em duas subseções.

A subseção 1.1, designada “Políticas Sociais: mediações necessárias no contexto do capitalismo”, tem por propósito abranger a construção histórica das Políticas Sociais, dando enfoque à Política de Educação e apresentando a implementação dos direitos sociais por meio da Constituição Federal de 1988, bem

<sup>8</sup> “Considerando-se que o pesquisador tenha clareza, pelo menos, da temática do trabalho, local e período a serem abordados – todos passíveis de alteração se o estudo o exigir –, é importante a seleção inicial dos documentos que farão parte do *corpus* documental final. A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento. Os documentos podem ser conseguidos em suportes materiais diferentes, como bancos de dados, *sites*, artigos, livros, entre outros. Nesse momento, todos os materiais encontrados podem ser importantes e não devem ser descartados *a priori*” (EVANGELISTA, 2018, p. 5, grifos da autora).

como a efetivação do direito à educação de maneira formalizada e normativa, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, Lei nº 9.394/1996, e as reformas na década de 1990, em consonância com a Reforma do Estado.

A subseção 1.2, nomeada “Reforma do Estado no Brasil na década de 1990 e o Ensino Médio”, apresenta o neoliberalismo como orientador da política econômica estabelecida pelo capitalismo, promovendo a mínima intervenção do Estado nas relações socioeconômicas, ao ocasionar o aumento da desigualdade social, de maneira a se referir, também, à educação como uma das mediações necessárias para reprodução da lógica social, instrumento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo. Nessa mesma perspectiva, foram utilizados materiais do Banco Mundial – BM – que apresentam propostas de financiamento para a educação, as quais embasam as reformas relacionadas ao Ensino Médio brasileiro.

A seção 2, intitulada “O Ensino Médio brasileiro no período de 2016-2019: as evidências e tendências que incidem na permanência e na evasão”, tem como objetivo analisar, no Ensino Médio brasileiro, as tendências e evidências que incidem na permanência e na evasão escolar, no período de 2016 a 2019. Essa seção também está dividida em duas subseções.

A subseção 2.1, designada “A evasão escolar no Ensino Médio brasileiro: um retrato da desigualdade social”, trata da ressignificação histórica diante da função social da escola, partindo da perspectiva das tendências pedagógicas, com abrangência do aspecto de evasão escolar como parte do fracasso escolar, resultado, dentre outras questões, das desigualdades socioeconômicas.

A subseção 2.2, nomeada “O que revelam os dados sobre a permanência e a evasão dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro”, centra-se na exposição de dados da evasão escolar, por meio das plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizando a reflexão e a análise dos dados para a compreensão, em parte, da violação de direitos sociais.

Por último, apresentamos as considerações finais (seção 3), elaboradas a partir dos achados da pesquisa. Aqui, procuramos elaborar uma síntese analítica do que foi encontrado ao se tratar do nosso objeto de estudo: a evasão escolar no Ensino Médio brasileiro.

## **1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: REFORMAS E INFLUÊNCIAS**

Nesta seção, o objetivo é entender a constituição histórica das Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil pós-Constituição Federal de 1988, especificamente em relação às reformas e influências. Está organizada em duas subseções: 1.1 Políticas Sociais: Mediações necessárias no contexto do capitalismo; 1.2 Reforma do Estado no Brasil na década de 1990 e o Ensino Médio.

Para tanto, os teóricos que subsidiaram a compreensão da perspectiva pós-Constituição Federal de 1988 e suas influências no contexto da Reforma do Estado, das Políticas Sociais e das reformas educacionais foram: Xavier e Deitos (2006), Faleiros, (2004), Netto (1992), Deitos, Zanardini e Zanardini (2016), Piana (2009), Mészáros (2008), Deitos (2005), Zanardini (2011), Saviani (2003) e Duménil e Lévy (2014). As legislações estudadas foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei nº 4.024/1961; Lei nº 5.692/1971; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 5.154/2004; e Lei nº 13.415/2017.

### **1.1 POLÍTICAS SOCIAIS: MEDIAÇÕES NECESSÁRIAS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO**

Para alcançarmos o objetivo proposto para esta seção, que é entender a constituição histórica das Políticas Educacionais do Ensino Médio no Brasil pós-Constituição Federal de 1988, especificamente em relação às reformas e influências, faz-se necessário trazermos, brevemente, a constituição histórica das Políticas Sociais e das Políticas Educacionais no contexto nacional. Nesse sentido, para Xavier e Deitos (2006), a Política Social tem papel fundamental para a mediação entre sociedade e Estado, impactando, assim, no controle social. A Política Social é compreendida como uma forma de atender às necessidades sociais, norteadas por interesses intrinsecamente capitalistas, ao promover as condições básicas de sobrevivência de uma forma de vida social.

Abordar, brevemente, o histórico das Políticas Sociais no Brasil é de suma importância para analisar a Política Educacional, em especial, nesta seção, de formação do trabalhador, pois a Política Educacional é constituinte das Políticas Sociais e entrelaçada a situações socioeconômicas e políticas. As Políticas Sociais se concretizam e se relacionam por meio das instituições sociais que, por sua vez, são permeadas de interesses, impactando na alienação, na manutenção e na reprodução social. Portanto, a Política Educacional se apresenta como um veículo de mediação para as forças de interesses diante das classes sociais (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016).

A compreensão da política educacional nacional, estadual e regional passa necessariamente pela compreensão de um conjunto de aspectos socioeconômicos, legais e institucionais que estabelecem um processo de mediações de primeira e segunda ordem. As bases socioeconômicas tornam-se os pilares de reprodução social. Reprodução social ancorada numa dinâmica de mediações desiguais e contraditórias. É nessas bases socioeconômicas que o trabalho, na forma de força de trabalho subordinada pelo capital, produz riqueza. A riqueza socialmente produzida em termos de distribuição e repartição acaba sendo transformada na forma dinheiro como representação parcial e desigual desta própria riqueza social (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 7).

No Brasil, as relações capitalistas “[...] consolidaram-se exatamente no momento em que o capitalismo mundial avançava, sob forma do imperialismo” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68). Nas décadas de 1910, 1920 e 1930,

[...] momento histórico em que estabelecia-se, em âmbito mundial, a hegemonia de uma nova fase de acumulação capitalista, o processo brasileiro de industrialização e consolidação do nosso capitalismo tomava formas e traços característicos, determinados pelas condições internas e pelas injunções externas. Exatamente por essas razões, o processo de consolidação do capitalismo no Brasil acabava revelando, de forma privilegiada, as contradições de uma ordem capitalista tencionada por contradições internas (capital x trabalho) e externas (noção dominadora x dominada) que exigiam sofisticadas mediações políticas e ideológicas, entre elas, a de discurso e da política educacional (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68).

Nesse caso:

A expansão industrial no Governo Vargas (1930-1945) e o ‘modelo nacional desenvolvimentista’, que emergiu no período da crise internacional de 1929 e se alastrou durante a Segunda Grande,

acabaram por constituir e produzir novas exigências para o processo da industrialização brasileira, caracterizado como de ‘substituição de importações’ (DEITOS, 2005, p. 29).

Nas décadas de 1910, 1920 e 1930, ocorreu a “maturação” do processo de desenvolvimento da industrialização no Brasil. Com isso:

O embate acerca da política educacional nacional e a sua implementação ganhou maior espaço e tornou-se preocupação em âmbito governamental e social, seja entre trabalhadores ou os empresários (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 70).

Em meados da década de 1910, o embate no campo educacional aflorou, sendo

[...] favorecido pela crescente assimilação e tradução do liberalismo, segundo as conveniências das classes ou frações de classes dominantes, gerando ações programáticas de atendimento às demandas educacionais que emergiam na sociedade brasileira, considerados os interesses das classes dominantes e de seu projeto de nação (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 70-71).

Interessante enfatizar que a “[...] efervescência do embate sobre a Política Educacional configurou-se a partir da década de 1930, fase de consolidação da industrialização [...]” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 71). Assim, “[...] as diretrizes e reformas educacionais proclamadas e realizadas a partir do início da década de 1930”, especialmente as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, ocorridas nas décadas de 1930 e de 1940, “[...] foram expressões das expectativas geradas pelas condições econômicas, políticas e sociais que engendraram o projeto de desenvolvimento econômico-social e político do país” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 71).

Com o processo de industrialização, dinamizado nos anos de 1930, o Estado brasileiro assume a função de agente econômico. O padrão acumulativo de base predominantemente industrial vai se estruturando e é de dentro dele que surge, em forma de necessidade econômica inadiável, a formação do trabalhador como problema social a ser enfrentado (CÊA, 2007, p. 43).

A Política Educacional implementada nas décadas de 1950/1960 “[...] continuava proclamando as diretrizes e reforçando a estrutura organizacional das reformas realizadas nas décadas de 1940/1950” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 71).

Entre os anos de 1930-1945 e 1950-1954, no que tange às Políticas Sociais e ao desenvolvimento da economia, no governo de Getúlio Vargas, ele propôs que empregados e empregadores diminuíssem os conflitos, por meio de determinada “proteção social”, visando a promover a segurança, caso houvesse desemprego. Contudo, o objetivo maior entre esse acordo não era ocasionar a melhoria do trabalho, mas, sim, “[...] reduzir os conflitos entre as classes sociais, agudizados pelas lutas entre as organizações de trabalhadores e patrões” (FALEIROS, 2004, p. 14).

No que se refere à educação, no ano de 1961, foram promovidas algumas das alterações mais significativas “[...] em relação à estrutura curricular e organizacional [...]” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 71). Foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 4.024/1961) e “isso se deve, principalmente, pelo fato de pela primeira vez no país uma única lei tratar de todos os níveis e ramos do ensino” (QUEIROZ; HOUSOME, 2018, p. 5), elecando o direito à educação e os respectivos responsáveis para a efetivação dela: “Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961, *on-line*).

Em 1971, no período da Ditadura Militar, iniciada em 1964 por meio de um golpe de Estado, a educação, em consonância com os ditames ditatoriais, passou por uma nova reforma com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A referida lei resumiu o ensino em dois graus: o primeiro grau teria o ensino de oito anos (escola primária), e o segundo grau, composto pelos cursos de grau Colegial, visava, por meio do Art. 1º:

[...]. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, *on-line*).

Ocorreu que “A profissionalização compulsória no nível técnico foi indiscutivelmente a ação de maior impacto pedagógico das reformas educacionais dos anos 70” (CÊA, 2007, p. 51).

As reformas educacionais são justificadas à medida que o desenvolvimento da educação atravessava o campo econômico e político. Partindo disso, entre os anos de 1968 e 1971, há a implementação do ensino profissionalizante por meio das agências empresariais, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (XAVIER; DEITOS, 2006). Desse modo:

O enfrentamento de problemas sociais crônicos, como o analfabetismo, por exemplo, ocupou a ação de diferentes iniciativas populares, que tinham a educação como um motivo e um instrumento de organização de trabalhadores. Enquanto os empresários continuavam moldando a força de trabalho nas suas próprias oficinas (SENAI, SENAC) e programas sociais (SESI, SESC), os trabalhadores que não tinham condição material de acesso aos cursos regulares ofertados pelo Estado buscavam forjar a sua própria formação. Mas não a perspectiva de adequação aos postos de trabalho da indústria promissora, e sim como ampliação da capacidade de intervenção social, com grande ajuda dos códigos elementares de leitura, escrita e cálculo, os mesmos que a história brasileira insistia em lhes negar acesso (CÊA, 2007, p. 47-48).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização brasileira, destaca-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que os direitos sociais foram estabelecidos em forma de Política Social. Muito se debateu em relação à Política Social, visto que, de acordo com Netto (1992), parte do controle social da força de trabalho foi viabilizada por meio da equiparação da política com a legalidade, realizando, nesse sentido, a associação entre o capitalismo e o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 foi elaborada por meio de um processo de redemocratização social com o anúncio de direitos. Deve-se destacar que as mudanças acerca da concretização de conquistas de direitos sociais são históricas e carecem de ser analisadas por intermédio dos contextos econômicos e políticos vivenciados em cada período movidos por lutas, acordos e desacordos.

Saviani (2018, p. 292) assevera que a redemocratização no Brasil se deu pela via da transição e

[...] se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a ‘transição democrática’ na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de

preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios.

Em contraposição, os trabalhadores compreendem a

[...] 'transição democrática' como um processo de libertação de sua condição de dominados. Portanto, conforme os interesses dominados, a transição só poderia ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia que assegurasse '[...] à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)' (FERNANDES, 1986, p. 89). Ocultando essa diferença a expressão 'transição democrática' acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2018, p. 292).

Destarte, o marco histórico de efetivação de direitos sociais no Brasil é um processo contraditório, mas importante para a promulgação, via Constituição Federal de 1988, já no período da redemocratização, das Políticas Sociais brasileiras, propondo a intervenção do Estado, ao promover a seguridade social e a universalização de alguns direitos, como o direito à educação. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, foram necessárias mudanças no âmbito das Políticas Sociais, por exemplo: assistência social, saúde e educação. Por mais que a educação e a saúde fossem consolidadas de forma universal, efetivando o atendimento público e gratuito, a qualidade não era condizente aos setores privados, pois sua oferta se apresenta de forma limitada, o que ocasionaria o processo de concorrência (CARDOSO JUNIOR, 2018):

[...] tanto na saúde, pela oferta limitada e pela qualidade questionável dos serviços públicos, como na educação, em virtude da ênfase conferida pelo Estado ao ensino fundamental, tendo o mercado privado de escolas de ensino médio e faculdades e universidades particulares crescido fortemente desde 1988 (CARDOSO JUNIOR, 2018, p. 23).

Por isso, apesar do conjunto de avanços legais,

[...] uma combinação de fatores (econômico-estruturais e político-conjunturais) fez com que uma nova estratégia social fosse sendo gestada e implementada ao longo da década de 1990, em grande



medida na contracorrente das inovações sociais constitucionalizadas em 1988. Essa nova estratégia social se caracterizaria por combinar cinco diretrizes gerais no campo da proteção social: 'universalização restrita, privatização crescente, descentralização fiscal, focalização sobre a pobreza e aumento da participação social compensatória'. Trata-se de reforma social de orientação liberalizante, em termos da concepção, implementação e gestão das políticas sociais em várias áreas do mundo do bem-estar (trabalho, previdência e assistência social, saúde, educação, habitação, segurança pública etc.) (CARDOSO JUNIOR, 2018, p. 22).

Se foi por meio da Constituição Federal de 1988 que a proteção social entrou em vigor em forma de lei, estabelecendo termos legais acerca dos direitos que deveriam ser garantidos, como o direito universal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005), é preciso considerar, todavia, que:

Desde a CF-1988, setores rentáveis das políticas sociais (notadamente: previdência, saúde, educação, cultura, esportes, trabalho e segurança pública) convivem com constrangimentos tecnopolíticos à universalização de fato de seus principais programas, e paulatinamente se observa o crescimento normativo, regulatório e ideológico da provisão dessas políticas sob a égide privada. (CARDOSO JUNIOR, 2018, p. 27).

Nesse sentido, entramos em contato diariamente com as Políticas Sociais, no acesso à previdência social, às escolas e às Unidades Básicas de Saúde (UBS), dentre outros campos. Contudo, a Política Social não se basta, uma vez que são criados constantemente programas e projetos que têm por objetivo a efetivação de benefícios e serviços à sociedade. Alguns programas são dirigidos por empresas privadas, que recebem subsídio monetário do Estado, descontado em impostos de renda, por exemplo. Nesse contexto, os programas são elencados como benefícios; porém, tais benefícios fornecidos por esses programas são distribuídos de forma selecionada, “[...] a fim de garantir um mínimo de subsídio ao trabalhador ou ao pobre desempregado” (FALEIROS, 2004, p. 10), como forma de incentivo à produção e à reprodução da mão de obra barata do trabalhador (FALEIROS, 2004).

Considerando dessa maneira, a política social, como uma mediadora, no Estado capitalista, está subordinada ao jogo de interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, os interesses da acumulação e reprodução de capital (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

Historicamente, a Política Social no Brasil se constrói por meio da acumulação capitalista, promovendo as condições básicas de sobrevivência e reprodução social. A ação social proposta pelo Estado institui o combate à miséria, mas as motivações referentes à efetivação da Política Social, entre Estado e sociedade, fazem-se contraditórias (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Dessa forma, pontua-se ser necessário compreender que o Estado capitalista é sustentado por forças políticas internacionais, contribuindo, assim, para a política e a economia nacional, ao refletir na desigualdade e no avanço capitalista mundial. Nesse ínterim, a Política Educacional é uma peça primordial ideológica para o controle e sustentação do capital vinculada à luta de classes (XAVIER; DEITOS, 2006).

Para ampliar os estudos sobre as Políticas Sociais, é importante compreender o contexto socioeconômico e político em vigência, o que pressupõe que são produzidas em determinada realidade e, nesse sentido, “[...] devem ser analisadas em seus aspectos gerais do processo de produção e de trabalho que são constituintes fundamentais para a compreensão dos aspectos educacionais” (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 1-2). No Brasil, a partir da década de 1990, as consequências provenientes do processo de ajuste estrutural estão entrelaçadas ao maior direcionamento de políticas neoliberais – e cada vez mais privatizantes de direitos sociais.

Não podemos esquecer que a Política Social começou a ganhar espaço após a luta de classes, por reivindicação de melhores condições de vida. Contudo, os direitos sociais conquistados ao longo da história estão relacionados à mínima efetivação de direitos, visto que a legalidade partia do que era “apropriado ao Estado” (PIANA, 2009).

As Políticas Sociais surgem associadas às esferas capitalistas, compostas por interesses de classes. A Política Educacional, nesse sentido, não se caracteriza apenas como Política Social, mas, sim, como um componente do Estado direcionado ao controle social. A partir dessa compreensão, a Política Educacional não pode ser isolada ou afastada do Estado capitalista, visto que “[...] a universalização da educação só poderia ocorrer concomitante e imbricada na própria universalização do trabalho” (MÉSZÁROS, 2005 *apud* XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69). Assim, Mézáros (2008, p. 27, grifo do autor) afirma que o “[...] capitalismo é

irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*". Portanto:

Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis como seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Dessa forma, para haver o domínio do capital, são utilizadas reformas educacionais para a sua manutenção, mas a educação é, também, instrumento necessário à própria perspectiva de transformação social.

Reitera-se que, no processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação é concebida como dever do Estado. Em seu Capítulo III, a Seção I – Da Educação – preconiza, nos Artigos 205 e 208, o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...]

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] (BRASIL, 1988, *on-line*).

No Brasil, “[...] os desdobramentos e as contradições que foram produzidas nas décadas de 1970/80 constituem particularidades e peculiaridades para a compreensão do processo que emergiu durante a década de 1990” (DEITOS, 2005, p. 79). Nesse âmbito:

A internacionalização da economia brasileira gerada com o processo de privatizações, ocorrido na década de 1990, foi determinante para os ajustes estruturais requeridos internamente e articulados externamente no âmbito da mundialização financeira, ao possibilitar a acumulação de capital e a consolidação do processo de desnacionalização produtiva e do inevitável processo de desemprego estrutural (DEITOS, 2005, p. 79).

Ademais, é a partir da década de 1990 que as reformas curriculares têm maior destaque, propondo soluções de problemas educacionais que seriam antiquados, assim como destacado por Zanardini (2011, p. 102):

A educação escolar nacional, particularmente a Educação Básica, sobretudo a partir da década de 1990, vem sendo objeto de reformulações como a realizada no âmbito do currículo. Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que postulam entre seus objetivos justamente a solução do problema do anacronismo educacional, propunha-se suplantar os conteúdos ultrapassados e obsoletos que a escola transmitia posto que ancorados em uma política educacional avaliada como inadequada.

Para tanto, deve-se destacar que, a partir de 1990, ocorreram inúmeras contradições sociais geradas pelo Estado, impactando na Reforma do Estado, por meio da “chamada administração pública gerencial” (ZANARDINI, 2007, p. 247), ao resultar diretamente na organização das Políticas Sociais.

Dessa maneira, para que houvesse um novo Estado que gerasse as mudanças significativas para a sociedade, promovendo a industrialização, era necessário criar mecanismos que impulsionassem diretamente essas mudanças: “Essas concepções desembocam na Reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o seu caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital” (ZANARDINI, 2007, p. 248-249).

Nessa direção, a reforma da Educação Básica materializa-se na implementação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e através de diversos Programas e Projetos articulados a esses Referenciais, Parâmetros e Diretrizes, entre os quais podemos citar: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa da Merenda Escolar, o Projeto Escola Jovem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (ZANARDINI, 2007, p. 266).

Por essa via, a problemática que envolve o estudo da Política Educacional, constituinte da Política Social,

[...] deve ser compreendida em seus aspectos socioeconômicos e o seu controle e implementação deve ser compreendido a partir da direção dada pelo poder estatal. Os aspectos socioeconômicos e políticos que engendram a produção das políticas sociais só podem ser revelados ao compreendermos as mediações que foram produzidas e desenvolvidas em determinadas circunstâncias históricas (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 1-2).

Historicamente, a educação respondeu às necessidades existentes no contexto capitalista, em que o processo educativo se pautava na produção e manutenção econômica. Por isso, “tais políticas vinculam-se à acumulação capitalista e verifica-se, a partir daí, se respondem às necessidades sociais ou não, ou se é mera ilusão” (PIANA, 2009, p. 23).

Em muitos momentos, a educação

[...] foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente (PIANA, 2009, p. 67).

A efetivação do direito à educação aparece historicamente de maneira formalizada e normativa nas décadas de 1980 e 1990, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Nas referidas décadas, buscava-se um novo Estado, marcado por uma ideologia em que “[...] somente o Estado burguês efetivamente tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas de produção” (ZANARDINI, 2007, p. 246). Com essa premissa, o capitalismo se utiliza da Política Educacional para firmar o Estado de mudança, promovendo reformas educacionais, visto que a educação é a política que mais se aproxima da sociedade (ZANARDINI, 2007).

Foi por meio da Constituição Federal de 1988 que se alavancou a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ao realçar que a Política de Educação é essencial na sociedade, cujo

significado político possibilita responder às demandas sociais, mais especificamente, a pobreza, em que a educação tem como foco a qualificação da mão de obra, a fim de promover a produtividade econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A Política Social e a Política Educacional, assim, têm o intuito de responder às demandas sociais na sociedade, com um grande vínculo, principalmente econômico. Se analisarmos mais a fundo, as reformas existentes na educação visam à manutenção das massas sociais, bem como à reformulação curricular na década de 1990, tendo cunho avaliativo, com o intuito de ofuscar a divisão social, ao enfatizar a culpabilização individual (ZANARDINI, 2011).

Como mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/1996 determina, em seu Art. 2º:

[...]. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, *on-line*).

No que tange à relação entre a Política Educacional e o processo de qualificação para o mundo do trabalho, precisamos nos atentar que, a partir da década de 1990, os programas de renda mínima passaram a ocupar um espaço junto à Política de Educação, visto que, nesse período, a educação respondeu às demandas voltadas à desigualdade social e à pobreza, tendo em vista a promoção de qualificação da mão de obra que impactasse na produtividade. Deve-se considerar que a categoria “trabalho” para a educação foi fomentada na medida em que a urbanização e a industrialização cresciam (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Oliveira e Duarte (2005) sinalizam que, quanto à forma de suprir as necessidades sociais, voltadas ao âmbito da pobreza e da vulnerabilidade social, foram efetivados programas de renda mínima<sup>9</sup>, com base na distribuição *per capita*. Com a efetivação de tais programas, fica-se a responsabilidade para a Política Educacional de promover subsídios para que a população pobre possa se qualificar

<sup>9</sup> “O combate à pobreza e à desigualdade no Brasil buscou se orientar por políticas mais efetivas de redistribuição de renda, bem como pela ampliação do acesso aos serviços sociais pela parcela mais desfavorecida da população. Foram essas as condições que favoreceram o crescimento do debate acerca de políticas de transferência direta de renda, tais quais a renda mínima e a bolsa escola, como forma de combate à exclusão social” (LICIO, 2002, p. 4). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5247/000306614.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

para entrar no mercado de trabalho e ter melhores condições de vida, visto que a distribuição dos programas só se concretiza com a frequência escolar.

Conforme ressaltado, podemos compreender o processo histórico da Educação Profissional como forma de qualificação para o mercado de trabalho. Partindo disso, é de extrema relevância ressaltar, na LDB nº 9.394/1996, a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, parágrafo único:

[...]. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, *on-line*).

No Artigo 40 da LDB nº 9.394/1996, ficou evidenciada a necessidade da Educação Profissional: “Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, *on-line*).

Cumprir lembrar que as disputas no processo de formação do trabalhador, no Brasil<sup>10</sup>, foram marcadas “[...] por programas específicos, entre eles o PROEDUC e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), ambos financiados pelo Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]” (CÊA, 2007, p. 66).

Nessa direção, a Educação Profissional e o Ensino Médio, no Brasil, também estiveram marcados por disputas,

[...] sendo aprovados diferentes instrumentos legais referentes à educação profissional, com especial destaque para o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997<sup>11</sup>, e para a portaria do MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, instrumentos aprimorados pelas diretrizes curriculares para o ensino fundamental, ensino médio e ensino profissional de nível técnico (CÊA, 2007, p. 67).

<sup>10</sup> Cf. CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

<sup>11</sup> A Educação Profissional, partir do Decreto nº 2.208/1997, passa a ter três níveis: básico, técnico, tecnológico. “O nível básico prevê oferta de atividades de qualificação e requalificação profissional, independentes da escolarização prévia, dispensada a regulamentação curricular. As instituições públicas e outras que receberem recursos públicos estão obrigadas a destinar parcela de suas vagas a cursos de nível básico. Além disso, o decreto inviabilizou a possibilidade da oferta de cursos de ensino médio com caráter profissionalizante, prevendo apenas as reformas concomitantes e sequências de articulação entre a elevação do nível de escolarização e educação profissional” (CÊA, 2007, p. 67-68).

O que se evidenciou, em relação à formação do trabalhador, é que “[...] nem a tentativa de rearticulação da educação profissional com os níveis formais de escolaridade”, por meio da revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e da promulgação do Decreto nº 5.514, de 23 de julho de 2004<sup>12</sup>, “[...] nem a reformulação da política de qualificação coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego”, por meio da extinção do PLANFOR e da criação do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), “[...] representaram alteração substancial na direção dada à formação da força de trabalho no Brasil” (CÊA, 2007, p. 69-70).

Na realidade, quando analisamos a terminologia ‘Educação Profissional’, é preciso ponderar, como adverte Lima Filho (2002, p. 292), que:

A terminologia ‘Educação Profissional’ é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. Apesar disso, a opção por empregá-la considerou a sua adoção pela legislação maior (o Capítulo III da LDBEN – da Educação Profissional) e pela legislação complementar. Contudo, a utilização do termo ‘educação profissional’ em determinadas pesquisas, refere-se especificamente às modalidades de cursos de educação profissional básica, cursos técnicos, de nível médio ou pós-médio, e cursos superiores de tecnologia realizados nas instituições públicas de ensino regular técnico-profissional [...]. O elemento definidor é a vinculação deste tipo de instituição à estrutura regular de ensino. Não desconheço, todavia, que as terminologias educação profissional, ensino profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional sejam utilizadas, indistintamente, para referir-se tanto ao ensino ministrado nas instituições tipificadas anteriormente quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos, ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados, por instituições as mais diversas, desde as organizações patronais que compõem o Sistema S, até instituições privadas ou públicas que atuam em áreas de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, instituições comunitárias ou sindicais, departamentos de recursos humanos de empresas, organizações não governamentais etc.

A história da educação esteve marcada pela reprodução e manutenção social. Em relação à Educação Profissional Integrada, após a determinação legal diante do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, prevê-se:

<sup>12</sup> O Decreto nº 5.154/2004 “[...] agregou às formas de articulação anteriormente previstas no extinto decreto 2.208/97 (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passou a ser chamada de ‘ensino médio integrado’” (CÊA, 2007, p. 69-70).



Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, *on-line*).

Saviani (1999) destaca que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, ou seja, “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1999, p. 15). Ainda, Saviani (2003) assinala que, para a formação do homem, considera-se a sua construção diante do seu contexto social; logo, criam-se as necessidades e, por meio do trabalho, consegue supri-las para que ocorra a continuidade da existência humana. Com isso, as mudanças ocorrem socialmente, sendo que “ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la” (SAVIANI, 2003, p. 133).

Tudo o que é construído pelo homem o modifica, obtendo, assim, novos conhecimentos. A propósito, esses conhecimentos objetivados pelo homem e suas próprias construções são resultados das transformações ocorridas anteriormente na sociedade. Quando o homem constrói algo novo, por meio do trabalho, sua capacidade de produção aumenta, abrindo novas possibilidades de desenvolvimento, de modo que o instrumento, “ao ser objetivado, passa a fazer parte da história dos homens, para influenciar e sofrer influências dessa história” (LESSA; TONET, 2008, p. 24). A construção de algo novo está diretamente ligada a uma dimensão social coletiva, ou seja, não é somente o sujeito que se transforma, mas também a sociedade, tendo por alicerce uma história passada (LESSA; TONET, 2008).

Portanto, o ato do trabalho está ligado a uma dimensão social, ao ocorrer a objetivação e, posteriormente, a generalização, sendo primeiramente singular, isto é, apenas um sujeito executa e tem conhecimento sobre tal instrumento construído, porém, ao ser disseminado em forma de conhecimento, este é generalizado socialmente, causando um desenvolvimento futuro vinculado a aspectos históricos passados. Nesse ínterim: “O trabalho é fundamento do ser social porque transforma

a natureza na base material impensável ao mundo dos homens” (LESSA; TONET, 2008, p. 26).

Compreendemos que todo o processo de mudança se pauta na necessidade humana e é disseminado ao longo da história. Contudo, não foi dessa forma que ocorreu historicamente com o processo educativo, justamente pelo fato de que a educação, durante um período, era limitada a uma parcela da sociedade, e o trabalho executado era especificamente o trabalho braçal, respaldado em técnica e costumes, enquanto a sociedade elitizada efetuava o trabalho intelectual. Por meio das mudanças sociais, da industrialização, da urbanização e da ascensão da burguesia, a educação foi ganhando mais espaço aos olhos da elite, pois a sociedade começou a perceber que, para realizar trabalhos manuais, por sua vez, era necessário o trabalho intelectual para sua melhor efetivação. Diante disso, a educação passou a ser estruturada pelo trabalho (SAVIANI, 2003).

À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito (SAVIANI, 2003, p. 133).

Nessa perspectiva, podemos compreender que, ao longo da história, a educação passa por alterações, por exemplo, nas bases legais e nos pressupostos teórico-metodológicos. É, assim, concebida como um dos instrumentos de manutenção da ordem e, nesse sentido, atende às demandas do capital. A legitimação dos interesses dominantes está vinculada à produção e à reprodução de determinado consenso, que contribui para a reprodução da lógica social. Destarte, a educação é vista como uma mercadoria para o capitalismo (PATTO, 2015), como será abordado na próxima subseção, por meio da análise da Reforma do Estado, na década de 1990, e os impactos para a educação no Ensino Médio brasileiro.

## 1.2 REFORMA DO ESTADO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E O ENSINO MÉDIO

Para analisar a reforma do Estado no Brasil, especialmente no contexto do neoliberalismo<sup>13</sup>, é importante mencionar, sucintamente, a história do liberalismo<sup>14</sup> que, em suas origens, é uma história

[...] de rupturas, mas também de continuidades. É ruptura com a ordem medieval, organizada a partir de uma concepção hierárquica, fundamentada em determinações externas a ação do homem e a continuidade de uma concepção que transfere para a 'ordem da natureza' os fundamentos das desigualdades sociais (BIANCHETTI, 2001, p. 44).

O Estado capitalista, na perspectiva do liberalismo, como instituição política,

[...] é o resultado natural das relações econômicas que estabelecem nossa sociedade. É a organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações do mercado (BIANCHETTI, 2001, p. 79).

Assim sendo, o liberalismo, em suas origens, apresenta-se

[...] conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

<sup>13</sup> “[...] no final dos anos 80, que, com exceção pioneira do Chile, toda a América Latina e o Brasil, em particular, chegam às praias do neoliberalismo” (FIORI, 1997, p. 217).

<sup>14</sup> Warde (1984) apresenta três fases do liberalismo: Liberalismo clássico (século XVIII e parte do século XIX); Liberalismo de transição (final do século XIX início do século XX); Liberalismo “multifacetado” (após a Segunda Guerra Mundial 1939-1945). O liberalismo “multifacetado” “[...] é a fase mais difícil de se acompanhar o liberalismo” (WARDE, 1984, p. 83). Medeiros (2013, p. 60) pontua: “[...] o que é chamado de liberalismo multifacetado por Mirian Warde (1984), compreende suas “múltiplas faces”, que por e para muitos estudiosos, dentre eles Fiori (1997) e Petras (1997), é chamado neoliberalismo”. Convém mencionar, também, que “[...] enquanto a obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith (publicada em 1776), é identificada como o marco fundamental do liberalismo econômico, *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek (publicada em 1944), é identificada como o marco do neoliberalismo. As formulações de Milton Friedmann, economista da Escola de Chicago, sobre o Estado e políticas sociais se identificam estreitamente com as formulações de Hayek” (HÖFLING, 2001 *apud* MOREIRA; LARA, 2012, p. 53). Conferir: WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. 1984. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984; PETRAS, James. Os fundamentos do Neoliberalismo. *In*: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (org.). **No Fio da Navalha**: crítica das Reformas Neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997; FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Importante expor, nesse caso, a perspectiva crítica e a perspectiva liberal do Estado Capitalista. Assim, na perspectiva crítica,

[...] o Estado Capitalista concentra a capacidade de coerção como uma de suas funções principais, ligada de maneira direta com os interesses das classes sociais hegemônicas e em função da reprodução de uma determinada ordem social (BIANCHETTI, 2001, p. 79).

Na perspectiva liberal do Estado Capitalista,

[...] é um espaço de mediação entre indivíduos que podem ser por natureza desiguais, mas que estão em condições potenciais de superar essa desigualdade. Neste último caso, a função coercitiva do Estado não se identifica com interesses de classes; forma parte da própria natureza do Estado como instituição encarregada de preservar a sociedade (BIANCHETTI, 2001, p. 79).

Nesse sentido,

[...] é possível afirmar que reformar o Estado significa assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado e, portanto, do liberalismo. Então, o que se tem concretamente com a reforma do Estado e sua administração pública gerencial, que requer e materializa a constituição de novas instituições, como evidencia a criação da categoria público não estatal, é a materialização do princípio liberal de regulação das políticas sociais pelo mercado (ZANARDINI, 2007, p. 253).

Para os liberais, as relações de mercado são comparadas com as relações

[...] que podem estabelecer em um jogo onde só existem certas regras que é necessário respeitar. Por isso, rechaçam qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, a ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como um obstáculo que, ao favorecer algum dos interventores, desequilibra o jogo (BIANCHETTI, 2001, p. 87).

O neoliberalismo é um termo que, de acordo com Moraes (2001, p. 3), remete a vários significados, indicando três:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *thinktanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

É essa perspectiva neoliberal que engloba, em si, os três significados e que tem orientado a política econômica vigente, a qual, estruturada pelo capitalismo, assume ao longo da história um conjunto de características, partindo de um processo histórico de reformulação de um novo Estado, ao ocasionar a sua Reforma e o conceber como instrumento mediador de benefícios ao coletivo, por meio das Políticas Sociais (MORAES, 2001).

Petras (1997, p. 16) menciona que:

O ressurgimento do 'neoliberalismo' ocorre como resultado da crise do nacional-populismo e da derrota do socialismo. Mais especificamente o neoliberalismo é, ao mesmo tempo semelhante e diferente do liberalismo. É semelhante na medida em que defende a ideia de que o mercado, e não o Estado, deveria ser único alocador de salários e capital. Defende a 'desregulamentação' total, a derrubada das barreiras comerciais, a livre circulação de bens de trabalho capital. Ambas as doutrinas se posicionam contra as regulamentações (trabalhistas, ambientais, etc.) e a favor da 'auto-regulamentação' do mercado.

Assim:

As lutas socioeconômicas e particularmente no campo educacional estão cada vez mais sofrendo as consequências de um processo de ajuste estrutural entrelaçado no maior direcionamento de políticas neoliberais e cada vez mais privatizantes de direitos sociais elementares. *O fracasso social recai sempre na esfera das políticas sociais como geradoras de despesas para os setores estatais e privados. O eixo de coordenação é levado para um processo de acumulação de riquezas na esfera nacional articulado ao processo de globalização do capital.* Assim políticas e direitos educacionais são tratados como condições segmentadas, focalizadas e flexibilizadas; ou seja, os setores da classe hegemônica entendem que a política possível é frear a expansão mínima de políticas sociais universalizadoras [...] (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 9, grifos nossos).

Nessa direção:

A globalização se mostra como o grande 'guarda-chuva' sob o qual se ampara esse emaranhado que aglutina o credo neoliberalizante que reflete na proposição de reformulação do papel do Estado que, por sua vez, tem como corolário a reforma da Educação Básica. Um dos argumentos sustentadores da globalização, e das reformas que desencadeou, trata da ineficiência do Estado tendo em vista justificar sua reforma rumo à eficiência. *A reforma da Educação Básica nacional, a partir da década de 1990, foi instrumentalizada para garantir a efetivação de inúmeros aspectos da reforma do Estado. Despontou, nesse movimento um novo modo de gerir a educação, isto é, era necessário adequar a gestão educativa às leis do mercado.* A avaliação figurará como componente desse modo de gestão educacional, servindo, entre outras funções, como parâmetro de distribuição de recursos às instituições educacionais (ZANARDINI, 2007, p. 30, grifos nossos).

Harvey (2008) apresenta o neoliberalismo como o princípio das práticas econômicas, sociais e políticas que visam a assegurar a liberdade de mercado, direcionando os direitos básicos à propriedade privada, com a mínima intervenção do Estado.

Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita 'destruição criativa', não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões de trabalho, das relações sociais [...] (HARVEY, 2008, p. 4).

Portanto, o neoliberalismo tem como um dos princípios a mínima intervenção do Estado nos direitos básicos da população, mediando os setores estratégicos, como: transporte, moradia, previdência, saúde e educação. Portanto, nessa mesma lógica, há a privatização estatal, a livre concorrência, a competitividade, dentre outros aspectos, havendo o aumento da desigualdade social e a precariedade trabalhista. O avanço da competitividade no mundo e a abertura comercial alteram as relações sociais, que passam a ser capitalizadas. Muitos

setores passam a ser vistos como oportunidade de obtenção de lucros de mercado, ocorrendo, assim, a redução de investimentos sociais, pois, se há a priorização de gastos, há um retorno mais rápido para a manutenção do capital (DUMÉNIL; LÉVY, 2014).

O que também se torna importante frisar é que, “[...] no diagnóstico neoliberal sobre as causas da crise, é a figura do Estado que concentra as críticas” (BIANCHETTI, 2001, p. 31). Reformar o Estado significa, dentre outras questões, substituir a administração pública burocrática para administração pública gerencial, o que impacta na organização das Políticas Sociais.

Dessa forma, a justificativa para a Reforma é a de que o Estado se encontrava em crise e, conseqüentemente, os seus segmentos, as Políticas Sociais, não promoviam a articulação necessária entre o Estado e a sociedade. É necessário destacar que as mudanças referentes ao Novo Estado ocorreram em parte do mundo, sendo impulsionadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), para que os países pudessem desenvolver um equilíbrio econômico:

A reforma do Estado é parte de um conjunto de medidas que criou uma ‘nova ordem mundial’, firmada a partir de mudanças significativas nas relações internacionais, com reflexos na organização interna dos diferentes países (COSTA, 2000, p. 53).

Nessa perspectiva, no Brasil, a partir da década de 1990, por meio da Reforma do Estado, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) apostou na reconstrução do desenvolvimento da economia e “Tirar os excessos de Estado, essa foi a força motriz da Reforma [...]” (COSTA, 2000, p. 62). Portanto, para FHC, a Reforma do Estado foi necessária e eficaz para o crescimento da economia no país, contudo houve a reprodução disparada das desigualdades sociais, mantendo a lógica social capitalista (COSTA, 2000).

Esse envolvimento é justificado por um duplo interesse: financeiro e ideológico. Com a promoção de direitos sociais por alguns setores da sociedade civil, reorganizam-se as finanças do Estado e assegura-se que o setor privado imprima seus interesses, finalidades e demandas às ações públicas implementadas, assegurando assim o papel que é reservado às políticas sociais na sociedade capitalista (ZANARDINI; ZANARDINI; DEITOS, 2020, p. 88).

Com a reformulação do Estado na década de 1990, as Políticas Sociais assumiram uma função de excelência para os ajustes da lógica imposta na época. Assim, a educação passou a ser um instrumento fundamental para o desenvolvimento do país. A promoção das reformas educacionais deveria proporcionar o acesso à educação básica na sociedade (NOMA; KOEPESEL; CHILANTE, 2010).

Koepsel (2014, p. 117) pontua:

Na reforma da década de 1990, o governo FHC não muda essa tendência de separação entre formação geral e formação profissional, com ênfase para a primeira. A justificativa é realimentada com o advento do desenvolvimento da tecnologia e informática e com as mudanças que ocorrem na esfera da produção e gerenciamento do trabalho, a qual foi intensamente reforçada por recomendações internacionais, em diagnósticos, conferências, encontros e documentos produzidos ou divulgados por organizações internacionais, entre as quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, CEPAL, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Na década de 1990, o Ensino Médio, diante das mudanças ocorridas, passou por uma reformulação curricular, em que os princípios do trabalho e da competitividade de mercado compreenderiam a preparação do adolescente para o mercado de trabalho. “Então, um novo perfil é exigido para o trabalhador e coloca a necessidade de adequar a formação do Ensino Médio às demandas das transformações em curso do capitalismo mundial” (ZOTTI, 2015, p. 174). Prossegue a autora:

Em suma, podemos dizer que o Ensino Médio de acordo com suas orientações e diretrizes curriculares cumpre a função de atender as necessidades do desenvolvimento econômico, na lógica dos interesses do capital, na década de 1990, alicerçado na ideologia da globalização e das políticas neoliberais. Nesse sentido, a preparação para o mercado de trabalho é a função central do Ensino médio, pois é necessário que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que permitam sua adaptação na estrutura vigente e em seus processos produtivos (ZOTTI, 2015, p. 176).

A partir desses elementos presentes na década de 1990, podemos refletir que, atualmente, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de



2017, tem um aporte histórico com base no neoliberalismo. As mudanças na Reforma do Ensino Médio brasileiro e seu financiamento estão vinculadas aos projetos econômico e educacional hegemônicos. Diante disso, precisamos compreender qual é a finalidade do Banco Mundial (BM), um dos integrantes ativos nas reformas educacionais brasileiras, desde a década de 1990. Contudo, o Banco Mundial analisa as propostas para que estejam equiparadas ao crescimento econômico, visto que essa instituição financiadora é gerida por princípios impactados ao combate à pobreza e, para tal, concebe que o crescimento econômico passa a ser propiciado via formação de força de trabalho (FORNARI; DEITOS, 2021).

Para tanto, o acordo entre o Governo Federal e o Banco Mundial foi pautado em dados referentes aos anos anteriores, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2007 –, dados registrados pelo Instituto Brasileiro de Estatísticas – IBGE/2007 – e pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD –, em que os dados puderam defender e fundamentar a proposta do projeto, validando, assim, a Lei nº 13.415/2017 (FORNARI; DEITOS, 2021).

Em 2017, o Banco Mundial destacou, em seu relatório, a aprovação da implementação da Reforma do Ensino Médio com o intuito anunciado de beneficiar cerca de 2,4 milhões de estudantes, com um investimento de US\$ 250 milhões. Um dos motivos para a aprovação da Reforma do Ensino Médio é justamente o realinhamento da educação à economia vigente, pois o próprio Banco Mundial (2017b) afirma que os jovens de países de renda baixa ou média perdem oportunidades de emprego ou têm salários baixos, uma vez que, em seu processo de escolarização, a escola não transmitiu conhecimentos de qualidade para que estes pudessem alavancar o jovem a uma vida bem-sucedida.

Assim, destacam-se os valores investidos para a Política Educacional:

O valor total estimado pelo MEC das ações a serem realizadas é de 1,577 bilhões de dólares, orçamento já previsto para a pasta. Desse total, 250 milhões de dólares poderão ser financiados em cinco anos pelo Bird, sendo 221 milhões de dólares para o Programa para Resultados (PforR) e 21 milhões de dólares para assistências técnicas (BRASIL, 2017, *on-line*).

Em novembro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) lançou a notícia “Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar Reforma do Ensino Médio”. Diante disso, o especialista do Banco Mundial, Marcelo Bezerra, apontou o seguinte: “O projeto tem avançado bastante nos últimos meses, com uma liderança forte do MEC, estimando-se, portanto, uma reestruturação bem-sucedida e uma boa execução de desembolsos nos próximos meses” (BRASIL, 2020, *on-line*). Contudo, há controvérsias em relação às notícias exploradas a seguir.

A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) tem realizado análises acerca da implementação da Reforma Ensino Médio. Com isso, destacou que, diante de uma reunião entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação – MEC –, que ocorreu em março de 2021, o Banco Mundial salientou sobre a necessidade do cumprimento de metas estabelecidas em comum acordo entre o Governo Federal e a instituição financeira, sendo uma delas a elaboração de novos currículos que abrangeriam o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). As discussões foram interrompidas no ano de 2019, na tramitação do Governo de Michel Temer para o Governo de Jair Bolsonaro<sup>15</sup>. Assim, até aquele período, só haviam sido liberados os valores acordados para a aprovação do projeto (FIOCRUZ, 2021).

O Banco Mundial (2017a) enfatiza que os jovens que se encontram em contextos de renda baixa ou média vivenciam uma “crise da aprendizagem” enfrentada mundialmente por países menos favorecidos, como é o caso do Brasil, e que reflete em um alto índice de evasão escolar no Ensino Médio.

Guerra e Figueiredo (2021, p. 14-15) postulam o seguinte sobre a “crise da aprendizagem”:

As proposições do Banco Mundial demonstram o alinhamento de um projeto societário neoliberal em que os fundamentos das análises realizadas estão relacionados a gestão das políticas de ajuste econômico. As políticas implementadas na década de 1990 encontram respaldo, na atualidade, para concretização dos objetivos para além da correlação de forças nacionais. A “crise”, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas. Há também um deslocamento do conceito de escolaridade para o de aprendizagem.

<sup>15</sup> Michel Temer ficou no governo de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018, sendo que Jair Bolsonaro tomou posse, após ser eleito no dia 1º de janeiro de 2019.

Assim,

[...] para o Banco Mundial, a crise de aprendizagem pode ser compreendida como a ressignificação e a intensificação dos princípios da ideologia gerencial e do capital humano, as mesmas bases que criaram/criam os argumentos da crise do Estado brasileiro e a consequente ineficiência dos serviços e recursos públicos, dissimulando a crise estrutural do capital (GUERRA *et al.*, 2022, p. 607).

Nessa ótica, a educação é concebida como forma de alívio da pobreza, visando à promoção de competências mínimas para a manutenção da força de trabalho. Portanto, a justificativa de “crise da aprendizagem” contempla as lacunas existentes entre o ensino e a aprendizagem na educação.

Para o Ministério da Educação – MEC – (2017), o projeto da Reforma do Ensino Médio tem como objetivo suprir as demandas sociais, em que os jovens demonstrarão mais interesse pela escolarização, pois poderão escolher qual área do conhecimento será mais atrativa. Com isso, o projeto contará com o embasamento teórico em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que esta irá ao encontro da realidade social de cada adolescente, podendo formá-lo para o mundo do trabalho. Nesse caso, é, também, objetivo da BNCC “[...] fazer com que o estudante conclua o ensino médio na idade adequada, com aprendizado de qualidade” (BRASIL, 2018, *on-line*).

Sobre a flexibilização curricular, Nogara Junior (2019, p. 356) expõe:

A flexibilização curricular vai ganhando contornos de autonomia via possibilidades de escolha e estabelecimento de critérios, seja para a composição da parte diversificada, inclusão de temas transversais, organização das áreas do conhecimento e oferta de um ou mais itinerários formativos e agora, via ênfase técnica e profissional.

Pautadas no argumento de que é necessário enfrentar os currículos que não condizem com as necessidades de mercado, as discussões sobre o realinhamento da Política de Educação (BANCO MUNDIAL, 2017b) incluem a reforma do Ensino Médio, a qual abarca a implementação de um novo currículo para promover o desenvolvimento de competências-chave, assim como para diminuir as taxas de abandono e repetência:

O Banco apoiará a implementação da reforma do ensino médio para atingir seus dois principais objetivos: proporcionar flexibilidade ao novo currículo baseado em competências, complementadas por itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional), e aumentar a carga horária de quatro para cinco horas por dia. *Essas mudanças visam promover a diversificação do currículo, o desenvolvimento de competências-chave e, conseqüentemente, diminuir as taxas de abandono e repetência, tornando o ensino médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros* (BANCO MUNDIAL, 2017b, *online*, grifos nossos).

O foco nas competências para empregos, formuladas pelo Banco Mundial (2018), “[...] mostrou uma aproximação com a BNCC, que apresenta as dez Competências Gerais<sup>16</sup> na formação dos alunos da educação básica brasileira” (GONÇALVES, 2020, p. 54).

Nesse sentido, é exarada pelo governo Temer, em 2016, a Medida Provisória nº 746/2016, sancionada em 2017, Lei nº 13.415/2017, acerca da Reforma do Ensino Médio. Pontua-se que a Reforma do Ensino Médio, como Medida Provisória, teve caráter de urgência (HAWTHORNE, 2017):

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo como aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; **a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas e a contenção da evasão escolar.** Sintetizando, os principais pontos da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular flexibilizando por áreas de conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar (HAWTHORNE, 2017, p. 20-21, grifos da autora).

<sup>16</sup> “1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 – Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; e 10 – Responsabilidade e cidadania” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, p. 2).

O que se constata, nesse processo, é que:

Os princípios educacionais da década de 1990 são ressignificados e intensificados para alcançar a pretérita 'educação de qualidade' anunciada por meio das constantes reformas educacionais, como a do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), da BNCC (2017 e 2018) e do novo SAEB (GUERRA *et al.*, 2022, p. 608).

Assim, compreende-se que a existência do uso da força de trabalho é histórica, pois advém da necessidade humana, da totalidade da vida e da produção da existência (GRAMSCI, 1999 *apud* SIMONATTO, 2002). A análise sobre a evasão escolar instiga o estabelecimento das relações entre a desigualdade social e a necessidade de inserção no mercado de trabalho, em função das condições materiais de existência, ou seja, a busca pela sobrevivência, por meio do trabalho assalariado e/ou informal.

Desse modo, a educação, como um processo histórico, configura-se na esfera das relações sociais, organizadas e associadas à divisão de grupos distintos, em que se estabelecem relações sociais antagônicas, ou seja, uma só existe na existência da outra, e vice-versa (NETTO, 2011).

Concernente ao exposto, salienta-se que a educação que se constrói no cenário capitalista responde aos interesses socioeconômicos que partem das mudanças elencadas nas demandas curriculares, a fim de estabelecer uma “[...] formação visando a inserção produtiva dos trabalhadores na dinâmica social [...]” (CÊA; SANDRI, 2008, p. 77).

Na próxima seção, buscaremos os índices de evasão escolar, no período de 2016 a 2019, e suas possíveis causas provenientes do contexto de desigualdades tanto econômica quanto social.

## **2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 2016-2019: AS EVIDÊNCIAS E TENDÊNCIAS QUE INCIDEM NA PERMANÊNCIA E NA EVASÃO**

A presente seção está organizada em duas subseções, as quais demarcam o objetivo de compreender as tendências em relação à permanência e à evasão dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro, analisando-as no período de 2016 a 2019. Para tanto, por meio da apresentação de dados, busca-se, também, compreender o processo de evasão escolar enquanto retrato da desigualdade social, bem como as tendências diante da permanência e evasão no Ensino Médio brasileiro no período de 2016 a 2019.

Diante do exposto, as subseções foram embasadas nos seguintes autores: Cunha (1979), Xavier (1990), Faleiros (2004), Deitos (2005), Deitos, Zanardini e Zanardini (2016), Guzzo e Euzébios Filho (2005), Mészáros (2008), Motta e Frigotto (2017), Patto (2015), Paula e Tfouni (2009), Saviani (1999; 2003) e Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019). As legislações analisadas foram: Plano Nacional De Educação – PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014; PNE – Biênio 2014-2016; Laboratório de Dados Educacionais, dos Microdados do Censo Escolar/INEP 2019; Lei nº 11.274/2006; LDB nº 9.394/1996; Lei nº 14.113/2020; Lei nº 11.494/2007; e Lei nº 13.415/2017.

### **2.1 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM RETRATO DA DESIGUALDADE SOCIAL**

Compreende-se que a educação é, de modo específico, as Políticas Sociais e Educacionais, inclusive as que tratam da permanência e evasão dos sujeitos na escola, pois são produtos da organização social em que estamos inseridos e se coadunam com o entendimento da organização pedagógica daí proveniente. Nesse processo, explica-se, em parte, o que ocorre em sala de aula, no contexto em que professor e aluno assumem diferentes objetivos diante de cada momento histórico. Para exemplificar, demarcamos o período da colonização, em que, no primeiro modelo de educação do Brasil, advindo dos jesuítas, atribuía-se à educação, cujo modelo era religioso, a domesticação dos povos indígenas e

adaptação ao trabalho, para a exploração dos recursos naturais. Contrapondo-se a esse modelo, já naquele período, para a classe economicamente dominante, a educação se volta para a formação das elites nacionais (SAVIANI, 2003).

Em uma breve retrospectiva histórica, no início do século XIX, a sociedade estrutura a escola aos moldes do capitalismo, utilizando-se do modelo ou tendência da pedagogia tradicional. Nesta, o papel do professor seria apenas o de transmitir o conhecimento e ser figura de autoridade, e o aluno seria o receptáculo desse conhecimento, sem que houvesse por sua parte qualquer questionamento. Saviani (1999, p. 18) aponta que a escola seria “[...] um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados”. Nesse momento histórico, a educação não era pautada no desenvolvimento do pensamento crítico acerca da estrutura social da sociedade capitalista; nem mesmo havia uma preocupação com aqueles que se evadiam ou ficavam à margem da escola.

Posterior a esse período histórico, o professor assume um papel de orientador, e não mais transmissor do conhecimento, e o aluno, com papel central, passa a ser o descobridor do próprio conhecimento. A escola, por meio da educação ofertada, buscava, mais uma vez, adequar os sujeitos à sociedade, com a chamada tendência pedagógica escolanovista (SAVIANI, 1999). Dessa maneira, a educação seria

[...] um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 1999, p. 20).

Entre os anos de 1950 e 1970, em função do processo de urbanização e industrialização, novas tendências educacionais emergem. Dentre elas, tem-se a tendência pedagógica tecnicista, que, no Brasil, foi disseminada no período da Ditadura Militar de 1964. O professor ganha, então, um novo papel social de executor de métodos. Nessa perspectiva, a educação estaria

[...] contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade

da sociedade. [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte (SAVIANI, 1999, p. 25).

Assim, mantinha-se a dicotomia entre a educação direcionada às classes mais elitizadas e às classes mais pobres – esta última voltada à formação para a venda de mão de obra. Em que pese no período, a insuficiência no acesso correspondeu aos muitos sujeitos que não frequentaram a escola por causa do processo de industrialização, uma vez que as indústrias necessitavam de trabalhadores.

Essa breve retomada histórica das tendências pedagógicas, no Brasil, mostra-se importante para debater as questões da permanência e da evasão, na medida em que Saviani (1999) as apresenta como perspectivas que permearam a constituição histórica da educação para demarcar o que ele denomina como o “problema da marginalidade”. Considera-se que, conforme retrata o autor, na década de 1970,

[...] cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina’ (Tedesco, 1981: 57). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a *priori* marginalizadas dela (SAVIANI, 1999, p. 15).

Com base nesse contexto, Saviani (1999) analisa em cada tendência pedagógica a educação diante do problema da marginalidade ou o que se pode denominar evasão escolar – e, trazendo para o caso específico desta dissertação, a permanência ou a evasão na etapa do Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019.

O acesso, a permanência e a evasão nas escolas brasileiras, os dois últimos focos desta pesquisa, assim como as mudanças históricas já mencionadas, remetem à organização e reorganização da sociedade e vêm sendo discutidos por diferentes autores<sup>17</sup>, dentre eles, Patto (2015), que nos apresenta análises acerca do fracasso escolar, termo este polissêmico, como mencionado, e que contempla

<sup>17</sup> Zago (2011); Silva Filho e Araujo (2017).



significados sociais a respeito da evasão escolar, do abandono, da distorção idade/ano escolar, em que:

Esse contorno por sua vez, permite captar a essência do modo de produção capitalista e das ideias produzidas em seu âmbito, condição necessária para que se faça a crítica dessas ideias. [...] para encaminharmos uma reflexão a respeito da natureza das concepções dominantes sobre fracasso escolar numa sociedade de classes (PATTO, 2015, p. 36).

Os temas abordados por Patto (2015) são recorrentes ao se tratar da discussão sobre o fracasso escolar e o que levaria a ele, atribuindo inúmeros princípios que conduziriam o sujeito ao insucesso escolar, ao abarcar fatores que ocasionam o abandono escolar e a evasão como um processo histórico. Assim, perpassa, também, pela fase infantil, incluindo os problemas de aprendizagem que, posteriormente, entram em um rol de rótulos. No caso, “[...] as crianças que não acompanham seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 2015, p. 65, grifos da autora), sendo que

[...] os mais prováveis desses diagnósticos serão mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola (PATTO, 2015, p. 68).

Na perspectiva analítica e na abordagem de Patto (2015), sobre o fracasso escolar que abarca as categorias de abandono e evasão, como também na de Saviani (1999), ao tratar da questão da marginalidade, inclui-se a temática desta dissertação: a permanência e a evasão no Ensino Médio, pois se busca apreendê-las como parte, o reflexo das condições concretas em que o sujeito está inserido, ou seja, estabelecer as relações entre a permanência e evasão com as condições materiais de produção da vida e seus determinantes no contexto social contemporâneo.

Cumprе assinalar que, na concepção adotada por Patto (2015), o fracasso escolar é constituído em direta relação com os currículos escolares adotados ao longo da história, contribuindo para a lógica do fracasso escolar, embasado no contexto capitalista:

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a a crianças já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquele que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não para aqueles que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes econômicas favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar. [...] As condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade contribuem para o fracasso escolar [...] ainda que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida a pobreza material [...] (PATTO, 2015, p. 144).

Nesse sentido, em relação a como se compreende e se explica o fracasso escolar na sociedade capitalista, a autora afirma que se dissemina a ideia de que a escolarização e o pleno desenvolvimento das capacidades de aprender não são para todos. Por outro lado, contrapondo-se à análise – em que se desloca o sujeito da materialidade social – ao explicar o fracasso, Patto (2015) evidencia que, em uma sociedade desigual, quando há problemas de aprendizagem remetidos ao sujeito, é porque há algum problema no modo de organização social (PATTO, 2015).

Quando a situação do fracasso na escola ou na sociedade é individualizada e explicada em termos de traços ou características de cada qual, aquilo que na sociedade é universal, ou seja, a exploração econômica que produz condições de vida incompatíveis com o desempenho bem sucedido, é transformado para o plano particular (PATTO, 2015, p. 145).

Na mesma perspectiva, em que pese a importância do professor e de suas inúmeras funções assumidas, nota-se que ele não superará a lógica do fracasso escolar individualmente, nem mesmo será culpado por isso, justamente pelo fato de vivermos em uma sociedade desigual, compreendendo que “[...] a escola está inserida em uma sociedade de classes, que é regida pelos interesses do capital. Desse modo, a escola também está a serviço da produção de desigualdades e da exclusão social” (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 121). Considera-se, nesse contexto, a formação social constituída e geradora de classes antagônicas, pautadas no princípio da dominação em consonância com o capitalismo, em que a sociedade se institui e se desenvolve por meio das relações de produção, ocasionando desigualdades sociais que se mostram, também, em seu processo educativo no qual crianças, adolescentes e jovens evadem da escola para trabalhar, pois necessitam complementar a renda familiar (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Portanto, é importante ressaltar que as relações de produção estão intrinsecamente articuladas à lógica de reprodução social em consonância com o crescimento das desigualdades, como apontado por Patto (2015, p. 70, grifo da autora): “[...] as possibilidades reais de ascensão, numa sociedade democrática, são por definições *desiguais*”. Acrescentamos, aqui, a própria possibilidade de permanecer ou se evadir da escola.

Assim como evidenciam Saviani (1999) – ao tratar do problema da marginalidade – e Patto (2015) – ao tratar do fracasso escolar –, Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019) enfatizam que um dos debates relacionados à Política Educacional seria voltado ao interesse do Estado em equiparar a educação ao mercado de trabalho, o que poderia ser alcançado com a promoção de diferentes reformas educacionais.

Mészáros (2008), por sua vez, aponta que as reformas educacionais estão pautadas e se configuram para a manutenção da lógica social, porém não alcançam as problemáticas que ocasionam o fracasso educacional. Nesse sentido, Zanardini (2011) assevera que a lógica social aborda estratégias para a reprodução do cenário social perante o processo educativo; contudo, enquanto não ocorrerem mudanças acerca da complexidade da realidade social capitalista, os índices de evasão escolar só irão aumentar, e a culpabilização será cada vez mais individualizada.

É por meio da resposta estatal às necessidades humanas de sobrevivência e de desenvolvimento social que o atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista continua exigindo e implementando

[...] processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa. Consoante a esse processo, o Estado avaliador<sup>18</sup> regula

<sup>18</sup> “Em consonância com o modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetros os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de *rankings*. Para Souza e Oliveira (2003, p. 881), a avaliação como instrumento de gestão educacional objetiva, primordialmente, o controle de resultados por parte do Estado, significando o “[...] estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar”. A implantação do Estado avaliador tem em vista dar conta dessa exigência e, segundo Afonso (1999, p. 74), “[...] quer significar,

o investimento em educação, decorrendo daí a importância dos mecanismos de avaliação tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. Dessa forma, a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação. *Como subjacente a toda visão de mundo e a toda prática social existe uma ontologia que a embasa e a perpassa, com o processo de avaliação nos moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala não é diferente. Seu aspecto ontológico é embasar a manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho [...]* (ZANARDINI, 2008, p. 22, grifos nossos).

É pertinente esclarecer o seguinte:

Como consideramos o desenvolvimento econômico determinante da práxis social, os valores que se afirmam ou se negam se referem necessariamente ao embate das classes essenciais em torno desse desenvolvimento, sofrendo ou empreendendo as pressões daí advindas. *Deste modo, a intenção de um determinado processo de avaliação sendo referente a um dado desenvolvimento econômico e social está ligada à sua negação e contestação ou afirmação e legitimação* (ZANARDINI, 2008, p. 54, grifos nossos).

O autor ressalta, ainda, que:

[...] muitos aspectos que interferem no aprendizado por parte dos estudantes são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou provas que intentam mensurar seus conhecimentos. Considerando que a avaliação só tem razão de existir, se estiver ontologicamente fundamentada num projeto social mais amplo, posicionada de forma a obter respostas significativas para este projeto social (ZANARDINI, 2011, p. 98).

Ocorre que existe uma

em sentido amplo, que o Estado adoptou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neo-darwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos." [...]" (ZANARDINI, 2008, p. 97).

[...] diferenciação qualitativa referente à finalidade de ambos os processos – de avaliação ou de verificação – que pode ser apreendida pelo fato de emular transformações positivas ou negativas no objeto, na ação ou principalmente no sujeito avaliado. Essa particularidade, a nosso ver fundamental, relativiza o fato de ser a avaliação uma prática realizada por um sujeito, ou por sujeitos, pois tanto uma como a outra é um empreendimento eminentemente social, por isso mesmo têm reflexos sociais que escapam ao âmbito da avaliação tomada de forma individualizada (ZANARDINI, 2008, p. 41).

É necessário o rompimento de paradigmas que compreendam o fracasso escolar – neste, também, compreendida a evasão da escola – como unicamente culpa do aluno, da família, dos professores e da própria instituição escolar, pois existe uma ordem social que determina a produção do insucesso escolar (PATTO, 2015). Desse modo:

Não se trata de culpabilizar, pois o que acontece na escola não é resultado só do que se passa nesse espaço ou na família dos alunos. A instituição escolar e a família estão inseridas num contexto sócio-cultural e, portanto, histórico e, como tal, refletem as relações e as contradições presentes no contexto (FORGIARINI; SILVA, 2007, p. 16).

Logo:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade, as vezes nem mesmo os pesquisadores munidos de uma referência teórico-crítico estão livres dela. [...] mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino em uma sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 2015, p. 74).

No capitalismo, a educação é concebida como uma das formas de manutenção social. Entretanto, observa-se que a questão da evasão escolar não é vista como um problema social, mas como um desinteresse por parte dos estudantes, justificando o fracasso escolar, o que mascara as relações de exploração e dominação capitalistas. A educação, ao ser mercantilizada, responde aos interesses da classe dominante que necessita de mão de obra barata e qualificada, de forma a impactar na manutenção social (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

O fato é que a evasão escolar é histórica, em que, por meio do Censo Escolar de 1964, constatou-se um grande número de alunos em idade escolar fora da escola, e as justificativas estavam relacionadas às condições concretas existentes naquele contexto:

[...] segundo o qual havia no país um déficit de 34% de escolas em relação a demanda na faixa etária de sete a catorze anos. Aos seu ver, somente 10% das crianças brasileiras não estudavam por falta de escola. As demais não se matriculavam por pobreza, necessidade de trabalhar, deficiências físicas e mentais [...] (PATTO, 2015, p. 118-119).

Ao apreender que as Políticas Sociais – e, nestas, as Políticas Educacionais – são impactadas diretamente pela lógica em que a sociedade se organiza, como instrumento de regulação social, os dados do IBGE (2020) refletem sobre a existência de lacunas referentes ao processo educativo, denotando, estatisticamente, que a existência de jovens de 15 a 29 anos<sup>19</sup> de idade, que estão fora da escola ou que não concluíram o processo de escolarização, cresce à medida que a desigualdade social se expande. Dessa forma, serão apresentados dados diante da taxa bruta e líquida de matrículas no ano de 2014 a 2019.

Em 2020, na página ‘Agência IBGE Notícias’, pode-se identificar o destaque, por meio da coleta de dados no ano de 2012 a 2019, via Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD –, que, dentre os motivos centrais que ocasionavam a evasão escolar, “[...] os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%)” (IBGE, 2020, *on-line*). Pontuou-se, também, que:

O atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório. Por outro lado, a taxa de frequência líquida das pessoas de 15 a 17 anos cresceu 2,1 p.p em relação a 2018, com mais de 70% dessa faixa etária na etapa escolar adequada (IBGE, 2020, *on-line*).

<sup>19</sup> “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013, *on-line*). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 29 ago. 2022.

Assim, na sociedade capitalista, podemos observar que a maioria da população vende a força de trabalho para o sustento e a sobrevivência, enquanto a outra parte (uma pequena parcela da população) compra essa força de trabalho. É por meio das bases socioeconômicas “[...] determinantes do processo de relações constituintes da força de trabalho na sociedade capitalista que o [...] trabalho aparece e é subordinado aos ditames do capital” (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 2). Como afirmado, ao mesmo tempo:

É nessas bases socioeconômicas que o trabalho, na forma de força de trabalho subordinada pelo capital, produz riqueza. A riqueza socialmente produzida em termos de distribuição e repartição acaba sendo transformada na forma dinheiro como representação parcial e desigual desta própria riqueza social (DEITOS; ZANARDINI; ZANARDINI, 2016, p. 7).

A ideologia desse discurso que sustenta a negação da riqueza socialmente produzida, ou seja, produzida pelos trabalhadores, dissimula o processo de acumulação capitalista, as relações de exploração e dominação. Essa mesma ideologia culpabiliza o sujeito que se evade da escola por não ter condições de sobrevivência, como se trabalhar para sobreviver fosse uma opção, e não uma necessidade vital básica, ao se tratar da classe trabalhadora. O discurso ideológico particulariza, nega e inverte essa realidade, reforçando a educação para a formação da mão de obra barata (PATTO, 2015).

A crítica ideológica negativa, ignora a importância social da progressiva inclusão das grandes massas nos diversos degraus da escolaridade. A avaliação negativa do conjunto da obra, a partir do exame das expressões mais agudas das imensas dificuldades enfrentadas, obscure o real significado social das conquistas populares da educação. É imprescindível substituí-las por um exame objetivo de tudo o que ainda deve ser realizado para que a escola pública responda às exigências educacionais da educação (PATTO, 2015, p. 19).

Em relação ao discurso ideológico, destaca-se o liberalismo, que “[...] é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia” (CUNHA, 1979, p. 28). Importante ressaltar que o liberalismo, fundamentado nos princípios, a saber, da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia “[...]”

difundia o ideal de que, no capitalismo, a sociedade é ‘aberta’ e, por isso, possibilitaria a ‘mobilidade social’” (CUNHA, 1979, p. 34).

Xavier (1990) enfatiza que “justiça social liberal passa a ser uma decorrência natural das condições de nascença dos indivíduos” e, portanto, “[...] a noção de desigualdade social justa, com base na hierarquia das capacidades, é a base da legitimação da escola e da própria sociedade capitalista no pensamento liberal” (XAVIER, 1990, p. 65-87).

Com esse raciocínio:

A educação liberal não considera os alunos ligados às classes sociais de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e na proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente do *status* ou condição material (CUNHA, 1979, p. 34-35, grifo do autor).

Os dados revelam, ainda, que há um total de 23,8 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade que não têm o Ensino Superior completo e, dos que não frequentavam a escola,

[...] 57,6% dos homens pretos ou pardos e 53,2% das mulheres pretas ou pardas estavam nessa situação. Entre as razões apresentadas pelos jovens para terem parado de estudar, ou nunca terem estudado, ‘*precisava trabalhar*’ foi a resposta mais recorrente, mas com maior incidência para os homens (43,1%) do que para as mulheres (26,0%) (IBGE, 2020, *on-line*).

As evidentes relações entre as condições materiais de sobrevivência, que levam os adolescentes e jovens à inserção precoce no trabalho (em muitos casos, precarizado), e sua evasão ou permanência na escola, são atestadas por Guzzo e Euzébios Filho (2005), que destacam a prevalência de estudantes na escola, segundo a renda *per capita* familiar, a partir dos dados do IBGE:

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam um alto índice de evasão escolar no Brasil. Segundo esta instituição, considerando que a escolaridade básica é de nove anos, pessoas de doze a quatorze anos que vivem com uma renda familiar *per capita* acima de dois salários mínimos têm uma média de 6,4



anos de estudo, enquanto aquelas que vivem abaixo deste rendimento apresentam uma média inferior (3,4 anos de estudo). Isso se repete em todos os grupos de idade. Entre dezoito e vinte e quatro anos, por exemplo, aqueles que vivem acima de dois salários mínimos, *per capita*, apresentam a média de 10,6 anos de estudo e os que vivem abaixo deste rendimento, 4,6 anos (IBGE, 2000 *apud* GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005, p. 42).

Os dados revelam que se evadir da escola não é um mero fato individual/subjetivo ou vinculado à capacidade cognitiva dos sujeitos, mas, sim, social, na medida em que há o entrelaçamento e/ou a determinação das condições materiais – ou a falta delas –, que induzem o processo de evasão escolar.

É necessário demarcar que o abandono escolar pode ser compreendido quando o aluno deixa de frequentar a escola durante um período e, dessa forma, a evasão escolar é a consequência agravada do abandono, aderindo ao cenário de exclusão do sistema de ensino.

Desse modo, a evasão e o abandono são tratados no documento do Tribunal de Contas do Estado do Piauí – Relatório de levantamento (2020) –, ao destacar que:

Ambos os termos – abandono e evasão – referem-se a momentos escolares diferentes. Se o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou o curso. No entanto, se no ano seguinte este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a série que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar (PIAUI, 2020, p. 47).

Compreendemos que tanto o abandono quanto a sua consequência mais grave, a evasão, são próprios do cenário capitalista, que, a partir dos dados do IBGE/2011, associam-se à estrutura social existente, bem como à desvalorização da educação e às condições de vida dos sujeitos que não concluem o período de escolarização (FERNANDES, 2013).

Silva Filho e Araújo (2017) também apontam que o problema acerca da evasão escolar não pode ser tratado como uma instância individual, justamente pelo fato de que a evasão ocorre diante de consequências sociais, como a inserção no mundo do trabalho em busca de melhores condições de vida.

Em termos de legislação brasileira, salient-se o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) –, que, em relação às pesquisas obtidas, ainda no

ano de 2013, constatava-se um número relevante de alunos negros, do campo e empobrecidos fora da escola:

Ao se analisarem, em 2013, as condições de grupos específicos, como os negros (83,0%), os residentes no campo (83,1%) e os pertencentes ao grupo dos mais pobres (80,9%), verifica-se a existência de uma distância ainda maior em relação aos objetivos da meta quanto à equidade. Desse modo, o desafio de universalização na cobertura escolar para a população de 15 a 17 anos precisa ter em conta as situações desiguais que caracterizam os distintos grupos (BRASIL, 2016b, p. 65).

O PNE (2014-2024) previa na meta 3, para o Ensino Médio brasileiro, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade e a elevação, até o final de sua vigência, da taxa líquida de matrículas para 85%:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, *on-line*).

No que tange ao exposto, conforme o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – Biênio 2014-2016 –, destaca-se, em relação à Meta 3, o insucesso da universalização da educação no Ensino Médio brasileiro:

A análise dos dois objetivos da Meta 3 – universalização do acesso à escola e ampliação para 85% do acesso ao EM para a população de 15 a 17 anos – demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que a meta e a concretização do direito à educação sejam atingidos. As últimas informações disponibilizadas pela Pnad (2014) apontam para uma relativa estabilidade no percentual de acesso à escola de um modo geral (BRASIL, 2016b, p. 94).

Assim, no Ensino Médio brasileiro, os dados de evasão escolar prevalecem entre 2014 a 2019, período do recorte temporal de nossa pesquisa. O argumento seria o pouco tempo para a elaboração de programas que combateriam a evasão escolar. Entretanto, o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – Biênio 2018 – destaca que a Meta 3 não foi alcançada até o momento, sinalizando a desigualdade social como motivo principal:

O desafio da Meta 3 quanto à universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão (BRASIL, 2018, p. 73).

Diante disso:

Há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar. Enquanto 93,2% dos adolescentes autodeclarados brancos frequentavam a escola em 2017, eram 90,2% os autodeclarados negros que o faziam. Entre os 25% mais ricos, 94,9% frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e, entre os 25% mais pobres, apenas 80,7%. As diferenças relacionadas à renda e raça não apresentaram redução no período mais recente, havendo risco de permanecerem até o fim da vigência do PNE (BRASIL, 2018, p. 73).

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) – apresenta as metas a serem cumpridas. Apesar de estabelecer estratégias para atingir as metas estipuladas, não são elaboradas as ações para que, de fato, sejam alcançadas.

A partir do exposto, ressalta-se que:

A história da educação brasileira não pode ser escrita, [...] somente da perspectiva do texto das leis, não só porque os objetivos declarados nem sempre coincidem com os objetivos reais, mas também porque as leis não têm o poder de fazer a realidade a sua imagem e semelhança (PATTO, 2015, p. 179).

Hodiernamente, o que é visível enquanto auxílio/ação para combater a evasão escolar, em nível nacional, consiste nas Políticas Sociais focalizadas e vinculadas a programas já existentes, como o Programa de Assistência Social: Centro de Referência Assistência Social – CRAS<sup>20</sup> – e o Programa Auxílio Brasil<sup>21</sup>,

<sup>20</sup> “Adolescentes e jovens de 15 a 17 anos: serviço socioeducativo para o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, que contribui para o retorno ou permanência dos adolescentes e jovens na escola, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. Em sua maioria, são jovens cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, estendendo-se também aos jovens em situação de risco pessoal e social” (PARANÁ, 2020, *on-line*). Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Servico-de-Convivencia-e-Fortalecimento-de-Vinculos-SCFV>. Acesso em: 12 set. 2022.

<sup>21</sup> O Programa Auxílio Brasil, intituído por meio da Medida Provisória (MP) 1061/2021, substituiu o Programa Bolsa Família. São necessários novos estudos para averiguar o possível impacto dessa substituição, principalmente no que se refere ao combate à evasão escolar.

que substituiu o Programa Bolsa Família<sup>22</sup>. Além dessas ações, são criados, pontualmente, programas municipais ou estaduais organizados pelas próprias instituições de ensino ou programas privados que financiam as instituições, como é o caso do Agente Jovem – Programa Jovem de Futuro<sup>23</sup> –, financiado pelo Instituto Unibanco (INSPER *et al.*, 2018). Cumpre ressaltar que uma parte do Programa Jovem de Futuro anuncia estimular o protagonismo do estudante na mobilização da comunidade escolar, tornando-se agentes de mudanças no apoio de atividades da escola e a cuidar de colegas que estão prestes a deixar a escola. Observa-se, nesse ponto, o indicativo de responsabilização dos próprios estudantes. Demarca-se a inserção no âmbito da educação pública da lógica privada, ao se estabelecer a interligação entre o público e o privado nesses programas, o que pode gerar, conforme demonstram diferentes estudos, o enfraquecimento da educação pública de qualidade social.

Com a inserção da educação pública na lógica privada, a tendência tem sido de transformação dos serviços sociais em mercadorias, as quais devem ser vendidas. Reitera-se, então, que, a partir da década de 1990, as políticas neoliberais impactaram na efetivação dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988. Todavia, os direitos sociais<sup>24</sup> constituem a consagração jurídica de parte das reivindicações da classe trabalhadora, sendo considerados aceitáveis por parte do grupo dirigente (VIEIRA, 1992 *apud* GUERRA; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2020).

Nesse caso:

<sup>22</sup> “O Programa Bolsa Família faz parte dos programas de transferência de renda com condicionalidades, criado no ano de 2003. As condicionalidades do programa são a frequência escolar de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, e de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos; acompanhamento do calendário vacinal e do crescimento e desenvolvimento para crianças menores de 7 anos; pré-natal das gestantes e acompanhamento das nutrizes; e acompanhamento de ações socioeducativas para crianças em situação de trabalho infantil” (LIMA *et al.*, 2016, p. 339). “O PBF é uma transferência condicionada de renda. Faz transferências monetárias, não em espécie; os benefícios são pagos às famílias, não aos indivíduos; há condições que as famílias precisam atender para se tornarem/manterem como beneficiárias (relacionadas, sobretudo, com a educação e saúde das crianças e das mães)” (PAIVA; SOUZA; NUNES, 2000, p. 7). Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10082/1/td\\_2567.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10082/1/td_2567.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

<sup>23</sup> Diferentes estudos têm problematizado a atuação desse programa na educação pública, considerando-se a privatização da educação. Não trataremos amplamente, nesta dissertação, dessa problemática, por não ser nosso foco de estudo. Para saber mais, consultar: SANDRI, Simone; RIBEIRO, Mônica. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, p. 28-50, 2019; VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane; GARCIA, Teise (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021.

<sup>24</sup> “Os direitos sociais são recentes, posteriores à Primeira Guerra Mundial, ou seja, posteriores a 1919” (VIEIRA, 2001, p. 12).

A Política Social que, comumente, se expressa na forma de relações jurídicas e políticas, consiste, em última instância, em estratégias governamentais que expressam as tensões sociais do contexto socioeconômico e político no qual estão inseridas, por meio de documentos que, por isso, não podem ser analisados por si mesmos. As Políticas Sociais, que geralmente vinculam-se aos direitos sociais, ganharam notoriedade a partir da Constituição Federal de 1988. Entretanto, esses direitos, apesar de positivados, têm sofrido ataques constantes por meio das alterações nas legislações de viés neoliberal (GUERRA; FIGUEIREDO; ZANARDINI, 2020, p. 2200).

Portanto, os direitos sociais, no ordenamento normativo brasileiro, notadamente na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, ao mesmo tempo em que contribuem para assegurar o acesso e a permanência dos adolescentes e jovens no Ensino Médio brasileiro, sofrem ataques constantes das políticas neoliberais em curso desde a década de 1990, sendo justificadas por meio da política liberal.

Nessa perspectiva:

O Estado considera os indivíduos como sujeitos dos direitos, mas não as coletividades, os grupos ou as classes. O auxílio social, por exemplo, está assentado sobre uma base individual ou no máximo familiar. Cada um deve velar por si mesmo (FALEIROS, 2004, p. 43).

As justificativas do Estado diante do cenário de evasão escolar, pautadas nos princípios liberais, contribuem para dissimular a violação dos direitos sociais. Isso expressa que: “O discurso da igualdade de oportunidades, da eliminação das discriminações, da proteção aos fracos, da criação de novos direitos sociais é a expressão manifesta da ideologia liberal” (FALEIROS, 2004, p. 48).

Nesse sentido, o crescimento da desigualdade social se faz um produto do desenvolvimento do capitalismo, ao impactar no acesso aos direitos sociais básicos, inclusive na permanência no Ensino Médio, que também é desigual, como destaca a página *Child Fund* Brasil – Fundo para Crianças –, em que o índice de pobreza no Brasil, em 2017, aumentou cerca de 11% <sup>25</sup>, o que dificulta para a

<sup>25</sup> “De acordo com o levantamento realizado a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, o índice de pobreza no Brasil aumentou em 11.2% de 2016 para 2017. Na prática, estamos falando de um aumento de 1,49 milhão de pessoas que passaram a conviver com até R\$136 mensais. Se formos comparar com 2014, ano em que a crise econômica começou, esse número sobe para 53% de brasileiros vivendo na pobreza extrema” (O ÍNDICE..., 2017, *on-line*).

população nessas condições o acesso aos direitos básicos, como educação e proteção social, caracterizando-se um estado de vulnerabilidade e risco social, de modo a reduzir, extremamente, a qualidade de vida.

O argumento é de que todos os sujeitos

[...] são considerados *iguais* perante a lei, mas [...] devem também ser *desiguais* em relação aos rendimentos, à habitação, à justiça para poderem ter acesso a esses direitos. A universalidade protetora revela-se discriminatória, pois vale também para os favorecidos (FALEIROS, 2004, p. 44, grifos do autor).

Na mesma direção, no ano de 2019, na página ‘UOL Notícias’, Lupion (2020) apresentou a matéria intitulada “Mais 170 mil brasileiros entraram para a pobreza extrema em 2019”<sup>26</sup>, apontando que as pessoas se sentem desprotegidas socialmente e recorrem a programas sociais para sobrevivência:

O principal motivo para o aumento do número de brasileiros em pobreza extrema são deficiências na execução do Bolsa Família. Em 2019, o programa chegou a ter uma fila estimada em mais de 1 milhão de famílias que estavam aptas a receber o benefício, mas não eram incluídas pelo governo (LUPION, 2020, *on-line*).

Diante dos dados apresentados, a desigualdade social ocasiona a violação de direitos sociais limitando o acesso às Políticas Públicas de saúde, educação, dentre outras. Assim, o processo de evasão escolar extrapola as relações de ensino e de aprendizagem, ou seja, perpassa por um cenário econômico e social. Como apontado no próprio Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2016 – PNE (2014-2024), quando se trata de dados acerca da população excluída do sistema educacional, o destaque é para os adolescentes e jovens pobres, negros e, por fim, pessoas em vulnerabilidade e risco social que, além da violação do direito à educação, têm outros direitos infringidos (BRASIL, 2016a).

A desigualdade social – a exclusão social – é, necessariamente, anterior à ao abandono e à evasão escolar; demonstra, em primeira instância, a perversidade da organização social contemporânea e, a partir desta, a precariedade

<sup>26</sup> “O grupo de pessoas em pobreza extrema no Brasil, que inclui os que vivem com menos de 1,9 dólar por dia, ganhou cerca de 170 mil novos integrantes em 2019 e encerrou o ano passado com 13,8 milhões de pessoas, o equivalente a 6,7% da população do país. É o quinto ano seguido no qual o número de brasileiros na miséria cresce” (LUPION, 2020, *on-line*).

das Políticas Públicas e básicas de atenção aos sujeitos que fazem parte do contexto social na condição de excluídos, como demarca Cossetin, Gregol e Pieniak (2018), sobre as políticas de atendimento aos adolescentes que infracionam, mas que se aplicam, também, aos demais sujeitos sociais na mesma condição social.

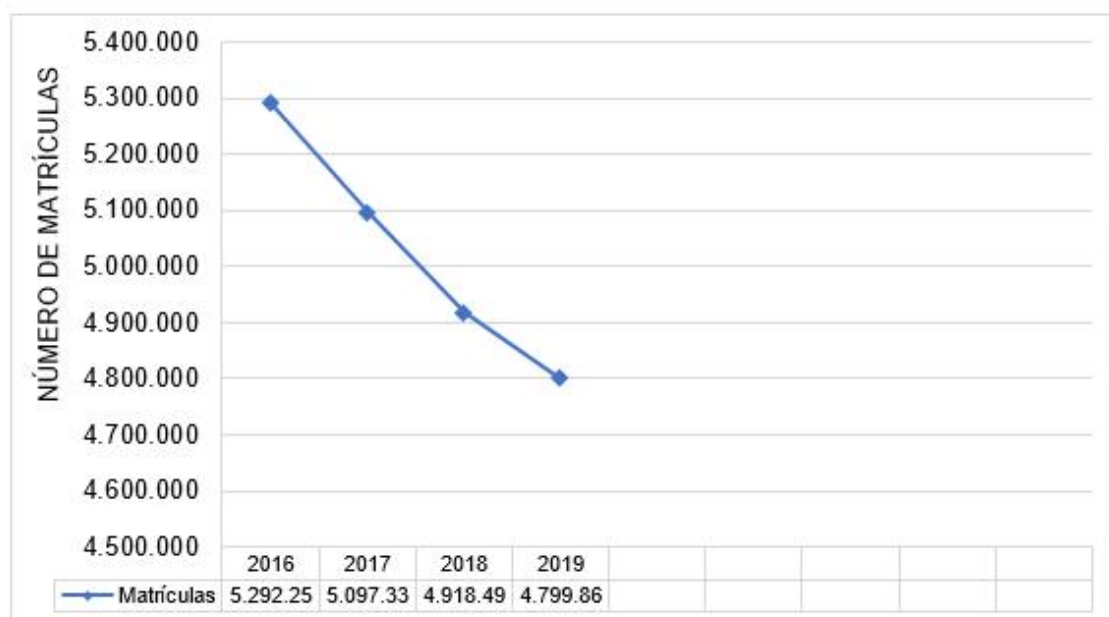
Para demonstrar a permanência e a evasão dos sujeitos no Ensino Médio brasileiro, recorreremos, em seguida, aos dados que se caracterizam como evidências e revelam/desvelam tal realidade, no período de 2016 a 2019, procurando apreendê-los para além da aparência.

## 2.2 O QUE REVELAM OS DADOS SOBRE A PERMANÊNCIA E A EVASÃO DOS ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A fim de possibilitarmos o entendimento diante dos dados que serão expostos a seguir, precisamos compreender a materialidade real, a constituição e as transformações que ocorrem diante do objeto de estudo que cerca a pesquisa, realizando um aporte histórico, de modo a considerar a sua totalidade e as contradições, por meio do contexto apresentado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Dessa forma, a compreensão da gênese do processo de evasão escolar é histórica. Patto (2015) expressa que, desde 1930, são revelados números acerca do alto índice de evasão escolar, considerando que, até os dias atuais, muitos não têm acesso aos “bancos da escola”. Como uma maneira de problematizar e questionar a materialidade a respeito da evasão escolar, a coleta do número de matrículas dos anos de 2016 a 2019, na plataforma do Laboratório de Dados Educacionais – Microdados do Censo Escolar/INEP 2019 –, revelou o baixo o número de matrículas no Ensino Médio brasileiro, na faixa etária de alunos de 15 a 17 anos idade, como aponta o Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Número de matrículas nos anos de 2016 a 2019 na faixa etária de alunos de 15 a 17 anos de idade



**Fonte:** Elaboração da autora (2021), a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, por intermédio dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2019).

O Gráfico 1 nos revela o número de matrículas efetivadas no Ensino Médio brasileiro de alunos de 15 a 17 anos de idade entre os anos de 2016 e 2019, apontando em média de matrículas: 2016: 5.292.251; 2017: 5.097.339; 2018: 4.918.492; 2019: 4,799.868. Revela-se que, de 2016 a 2019, houve uma queda aproximada de 9,6% nas matrículas.

Perante a coleta de dados, foi necessário compreender as legislações que embasam o processo de escolarização, assim como a relação entre elas no que diz respeito à idade e à série. Nesse ínterim, a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/1996, estabelece a duração de 9 (nove) anos de idade para o Ensino Fundamental: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se



aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006, *on-line*).

A Lei nº 11.274/2006 nos permite realizar uma projeção sobre os dados da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, de 2016 a 2019, considerando a taxa de natalidade referente aos anos de 1999 a 2004. Essa projeção considera que, a partir da referida legislação, os alunos nascidos, em 1999, já iniciariam a idade escolar por meio do ensino de 9 anos de idade e, no ano de 2016, já estariam cursando o Ensino Médio, se não houvesse reprovação ou outros fatores que os impedissem de concluir o Ensino Fundamental no ano anterior. A análise dessa projeção abarca o ano de nascimento, relacionando-o ao ano vigente e à série em que o adolescente deveria estar cursando, conforme demonstra o Quadro 1:

**Quadro 1** – Projeção entre o ano de nascimento (1999-2004) e o ano correspondente à série cronológica para cursar o Ensino Médio (2016-2019)

Nasc.	Ano	Cursando	Nasc.	Ano	Cursando	Nasc.	Ano	Cursando
2001	2016	1° Série	2000	2016	2° Série	1999	2016	3° Série
2002	2017	1° Série	2001	2017	2° Série	2000	2017	3° Série
2003	2018	1° Série	2002	2018	2° Série	2001	2018	3° Série
2004	2019	1° Série	2003	2019	2° Série	2002	2019	3° Série

**Fonte:** Elaboração da autora (2021), a partir dos dados do IBGE – Projeção da População do Brasil (LEONARDI, 2013).

O Quadro 1 é explicativo e, por conseguinte, foi necessária a coleta de dados, por meio da plataforma do IBGE, da projeção da população do Brasil, no ano de 2013, para a compreensão da taxa de natalidade dos anos de 1999 a 2004, a fim de complementar a nossa análise.

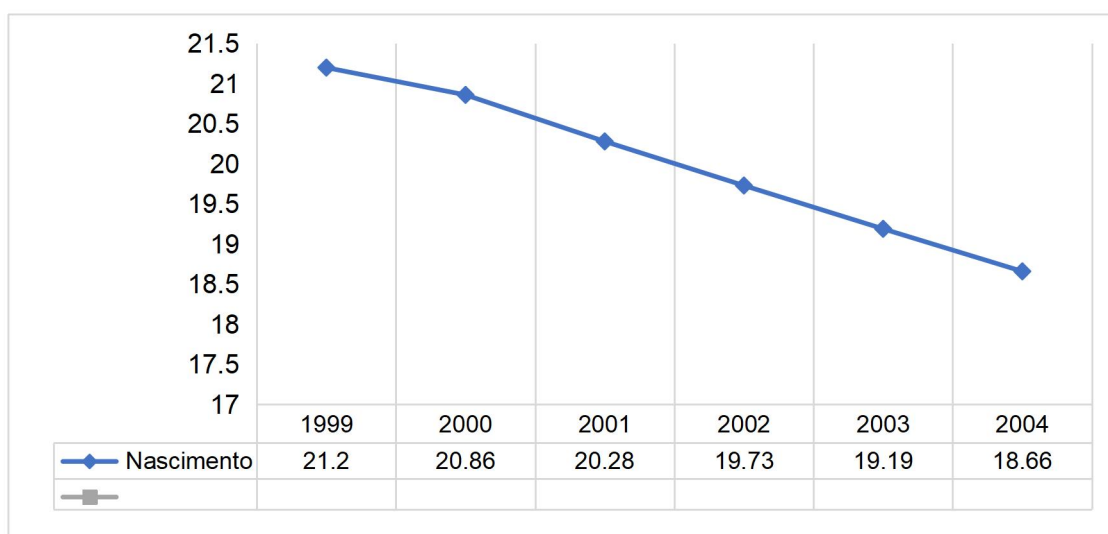
Cumprе lembrar que:

Dados do Censo Escolar de 2010 (Brasil, 2011a) também apresentam a distribuição do número de matrículas da educação profissional e o volume maior da oferta em cursos subsequentes do ensino médio, concentrando 62,1% das matrículas. Já o ensino médio profissional concomitante e o integrado abarcavam, cada um, em torno de 19% das matrículas. *Essa situação demonstra que a profissionalização para concluintes do ensino médio é mais expressiva. Outra questão é se, de fato, essa é uma prioridade. Quando, em uma política massiva de profissionalização, os índices*

*de acesso e permanência no ensino médio regular ainda são baixos se considerarmos que aproximadamente apenas 50% da população juvenil brasileira frequenta o ensino médio regular em idade adequada* (DEITOS; LARA, 2016, p. 179, grifos nossos).

No Gráfico 2, logo a seguir, é possível constatar que, ao diminuir a taxa de natalidade, o número de matrículas também diminuiu, sendo que o período pesquisado, de 1999 a 2004, é quando a projeção da população do Brasil se pautava na transição da sociedade rural para a sociedade urbana. As mudanças relacionadas à taxa de natalidade são históricas, podendo ser consideradas a partir da transição demográfica em conformidade com as mudanças econômicas. Nesse sentido, a partir do século XX, estudos foram ancorados para compreender a passagem de um pico ao outro nas taxas de natalidade, de altas taxas para baixas taxas (VASCONCELOS; GOMES, 2012).

**Gráfico 2** – Taxa bruta de natalidade *por mil habitantes* – Brasil – 1999 a 2004



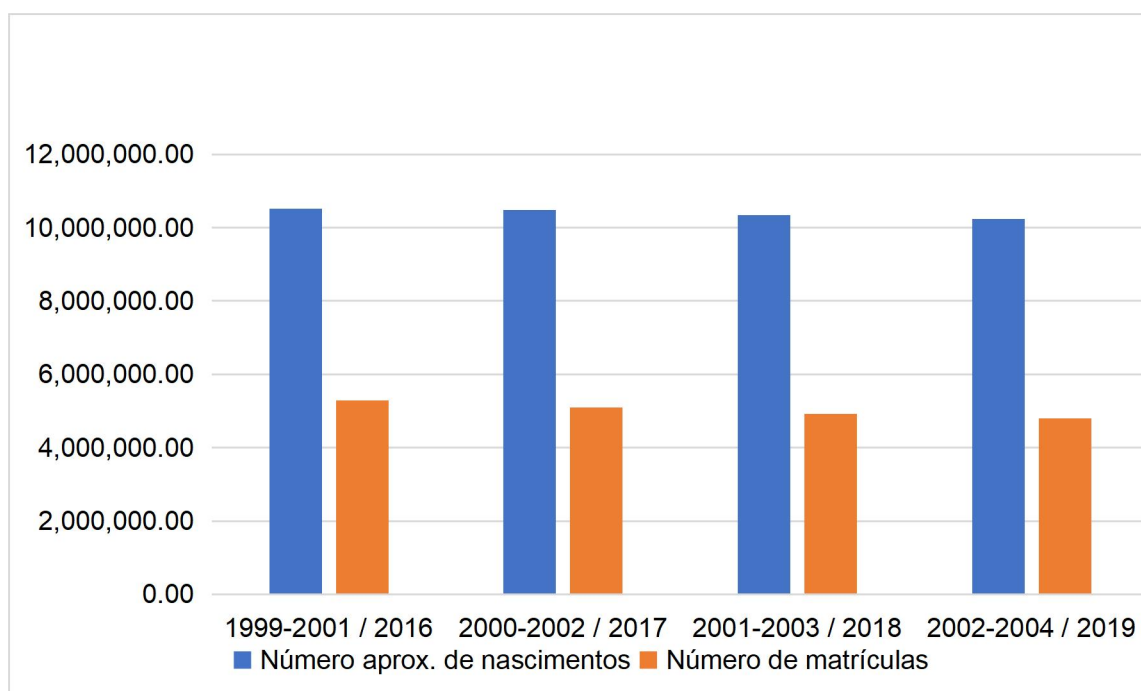
**Fonte:** Elaboração da autora (2021), a partir dos dados do IBGE – Projeção da População do Brasil (LEONARDI, 2013).

Como mencionado, Vasconcelos e Gomes (2012) ressaltam que as mudanças relacionadas às taxas de natalidade estão diretamente vinculadas às mudanças na passagem da sociedade rural para a sociedade urbana. A partir das transformações históricas, a população começa a sair do campo almejando uma vida melhor no âmbito urbano. Assim, entre 1990 e 2010, o Brasil teve seu aspecto

demográfico transformado, ou seja, de uma sociedade predominantemente rural, com famílias grandes, passando para um contexto social hegemonicamente urbano, com diferentes arranjos de família.

A partir dessa reflexão, por mais que houvesse a diminuição da taxa de natalidade, por meio da transformação demográfica, a qual acompanha a diminuição do número de matrículas, nota-se que a taxa de natalidade está relacionada às estatísticas para cada mil habitantes. Nesse âmbito, por meio da coleta de dados na plataforma do IBGE/2013, foi necessário acessar os dados da população brasileira do período, para que fosse possível visualizar o número aproximado de nascimentos diante do número de matrículas, conforme os Gráficos 1 e 2, realizando o comparativo de ambos os dados, como aponta Gráfico 3:

**Gráfico 3** – Número aproximado de nascimentos diante do número de matrículas para o ano equivalente idade-série

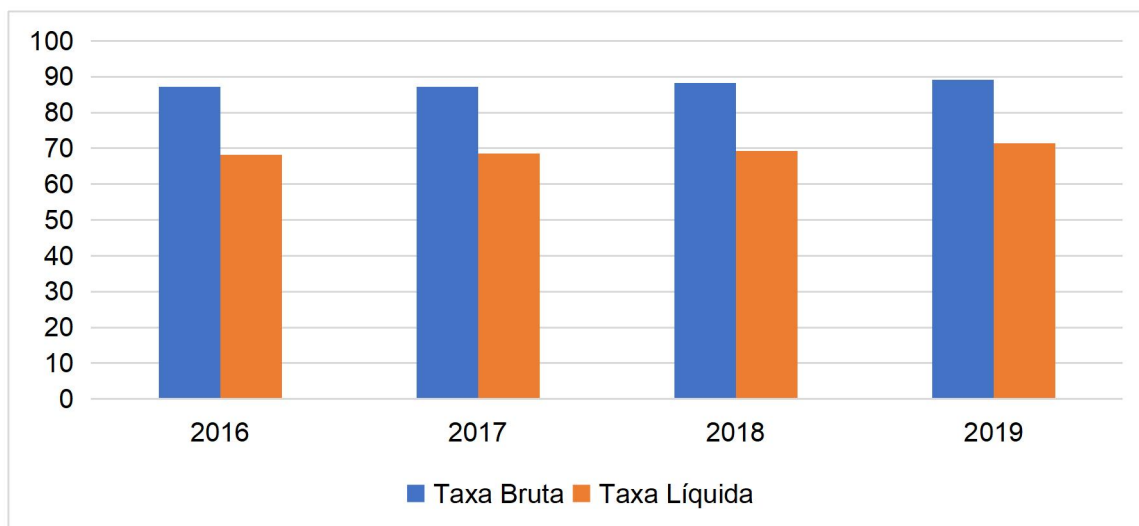


**Fonte:** Elaboração da autora (2022)<sup>27</sup>, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, por intermédio dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2019); IBGE – Projeção da População do Brasil (LEONARDI, 2013); Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e Contagem da População 1996 (IBGE, 2022a); Estimativas de População (IBGE, 2022b).

<sup>27</sup> Para a elaboração do Gráfico 3, foi necessária a coleta de dados em três categorias: taxa de natalidade para cada mil habitantes; número total de habitantes para os anos de 1999 a 2004; e número de matrículas para os anos de 2016 a 2019, o que proporcionou o estabelecimento de uma estatística aproximada de quantas matrículas seriam necessárias para os respectivos anos, levando em consideração a idade e série adequadas. Por isso, os valores são aproximados, e não exatos.

O que se pode depreender sobre a análise dos dados dispostos no Gráfico 3 é que nem todos os alunos que nasceram nos anos de 1999 a 2004 corresponderam exatamente à respectiva idade-série. Porém, de fato, há uma contradição considerável nos dados coletados, o que nos instiga a problematizá-los a partir do nosso objeto de estudo, a evasão escolar. Por meio da plataforma da Fundação Abrinq – Observatório da Criança e do Adolescente –, foi possível coletar a taxa bruta e a taxa líquida de matrículas de adolescentes de 15 a 17 anos de idade do Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019<sup>28</sup>, disponíveis no Gráfico 4:

**Gráfico 4** – Taxa bruta e taxa líquida de matrículas de 2016 a 2019 de adolescentes de 15 a 17 anos de idade do Ensino Médio brasileiro



**Fonte:** Elaboração da autora (2022), a partir dos dados da Fundação Abrinq – Observatório da Criança e do Adolescente (2022).

No Gráfico 4, podemos observar a disparidade na taxa bruta, a qual representa o número de matrículas efetivadas, e na taxa líquida, representando a quantidade de adolescentes que estão na escola. Nesse sentido, é perceptível que a

<sup>28</sup> A Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independentemente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos) para o curso na etapa de ensino. A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária (FUNDAÇÃO ABRINQ – OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE). Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134>. Acesso em: 7 abr. 2022.

taxa bruta não chega aos 100%, o que significa que, além de não ter a efetividade nas matrículas, não há a permanência dos adolescentes com idade entre 15 a 17 anos no Ensino Médio, no período de 2016 a 2019.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – e Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar –, dispõe, nos Artigos 3º e 4º, Inciso VII, respectivamente:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, **garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola** (BRASIL, 1996, *on-line*, grifos nossos).

É válido problematizar que o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” está vinculado aos princípios da individualidade e da liberdade, princípios liberais que contribuem para dissimular que o acesso à escola não viabiliza a permanência ou a inclusão do adolescente na escola, ainda que a tendência do argumento sobre a inclusão é de crítica, como se constata no excerto do Documento Base “PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (2007):

[...] - a inclusão - precisa ser compreendida não apenas pelo **acesso** dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e **produzindo exclusões** dentro do sistema, quando não assegura a **permanência** e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (BRASIL, 2007, p. 37, grifos no original).

Como esclarece Paiva (2006, p. 32): “[...] sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação”, bem como:

Diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um Programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever (PAIVA, 2006, p. 11).

Visualizar o atual cenário brasileiro da educação, destacando o acesso e a permanência dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro, não é uma tarefa fácil, justamente porque não depende somente da legalidade pautada na seguridade do Direito, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988. O acesso e a permanência dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro ultrapassam o planejamento de projetos e a aprovação da legislação que, embora sejam importantes, tendem a dissimular o próprio processo de exclusão social.

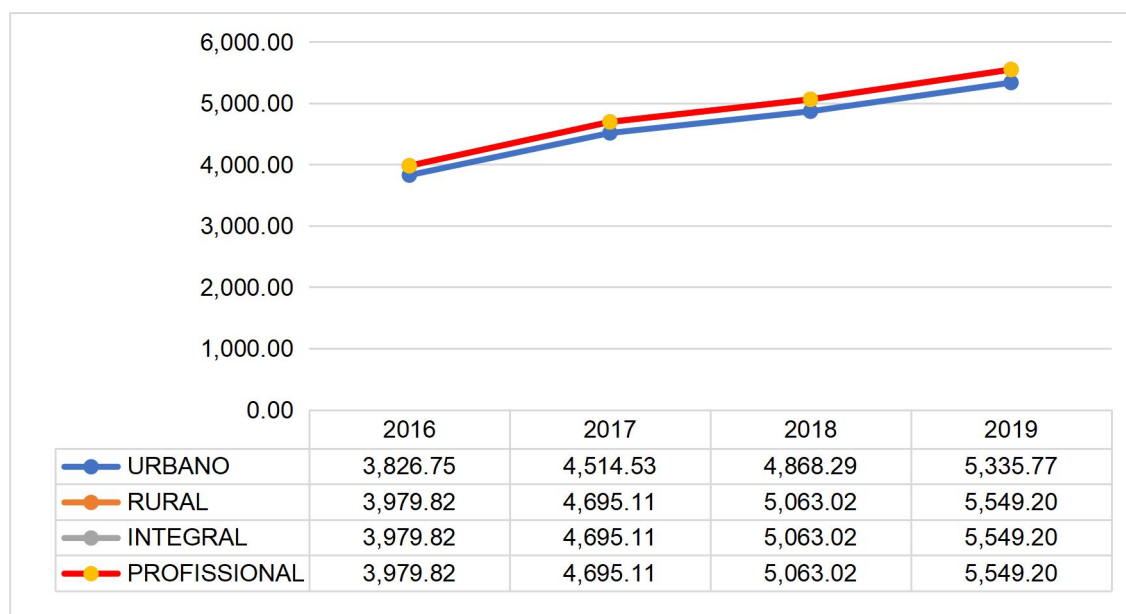
Deve-se analisar, com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que o investimento do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi – se torna obrigatório diante das Estratégias 20.6 e 20.10:

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ; [...] 20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ; [...] (BRASIL, 2014, *on-line*).

Assim, a partir das matrículas existentes no Ensino Médio brasileiro para os anos de 2016 a 2019, por meio dos Gráficos de 1 a 5, podemos verificar o valor estimado pelo Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), tudo por intermédio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.)

No Gráfico 5, é possível identificar o valor anual de investimento por aluno no Ensino Médio brasileiro em contexto urbano, rural, integral e profissional, no ano de 2014 a 2019.

**Gráfico 5** – Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2016 a 2019



**Fonte:** Elaboração da autora (2022), a partir dos dados estatísticos da plataforma *on-line* – FUNDEB (2020).

As apresentações dos dados provenientes dos Gráficos 1 e 5 permitem constatar que o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)<sup>29</sup>, no decorrer dos anos, teve um crescimento significativo.

A lógica do Fundeb é repartir de forma mais equitativa os recursos disponíveis em cada unidade da federação, vinculando tal redistribuição ao número de alunos que cada ente federado possui registrado no censo do ano anterior. E tal redistribuição obedecendo os limites de variação dos fatores de ponderação entre cada etapa e modalidade (ARAÚJO, 2019, p. 5).

No ano 2012, o MEC prometeu mudanças no Ensino Médio, devido à evasão e à repetência, conforme divulgação no *site* de notícias 'Correio Braziliense', na coluna 'Ensino – Educação Básica':

<sup>29</sup> "O CAQ é um mecanismo que visa garantir uma qualidade mínima para a Educação" (MATUOKA, 2020, *on-line*).

Evasão e repetência custam R\$ 4,8 bilhões. Dados do Inep mostram que a taxa de abandono escolar passa de 10%, enquanto o percentual de alunos que perdem o ano chega a 12,5%. O MEC promete mudanças no ensino médio (EVASÃO..., 2012, *on-line*).

Em 2019, no *site* 'Terra', na coluna 'Economia', destacou-se: "IBGE: 11,8% de jovens entre 15 e 17 anos está fora da escola" (AMORIM; NEDER, 2019, *on-line*). Carneiro (2019), no *site* de notícia 'BCC News – Brasil', expôs em manchete: "O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação" (CARNEIRO, 2019, *on-line*). No ano de 2020, novamente no *site* de notícias 'Correio Braziliense', na coluna 'Ensino – Educação Básica', sinalizou-se que o "Brasil perde R\$ 214 bilhões com evasão escolar todos os anos" (LISBOA, 2020, *on-line*).

A partir de pesquisas elaboradas pelo Insper<sup>30</sup>, constatou-se que o prejuízo que o país apresenta, em relação à evasão escolar, é denominado como custos sociais, pois, quando o jovem não conclui a Educação Básica, há um índice de vulnerabilidade maior. Desse modo, o jovem que conclui o Ensino Médio é mais produtivo para o mercado de trabalho, diminuindo os custos sociais e alavancando investimentos públicos para a melhoria do bem-estar social, conforme aponta a Teoria do Capital Humano "[...] o acúmulo de conhecimentos é garantia de retornos econômicos, tanto para o indivíduo como para a sociedade" (CÊA, 2007, p. 53).

Dessa forma, o jovem que não tem um bom engajamento na escola e, posteriormente, a não conclusão da Educação Básica, tem baixa participação na atividade econômica, o que não convém para o país (INSPER *et al.*, 2018). Do que depreendemos até o momento, até mesmo em uma perspectiva liberal, a evasão escolar é percebida como negativa. De outro modo, não se questiona o que leva esses sujeitos a se evadirem da escola.

Em relação à universalização escolar, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) –, Lei nº 13.005/2014, destaca, em sua Meta 3:

[...] o atingimento da meta de universalização escolar até o ano de 2016 requer esforços mais intensos do que os empenhados. A universalização do atendimento escolar nessa faixa etária até 2016

<sup>30</sup> Instituição sem fins lucrativos, dedicada ao ensino e à pesquisa. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 mar. 2021.



demanda ampliação de aproximadamente 15 pontos percentuais em relação aos dados registrados em 2013 (BRASIL, 2014, *on-line*).

As reflexões sistematizadas revelam a ausência de ações para conter o processo do fracasso escolar, ou seja, a evasão escolar que corresponde ao direito do adolescente de acesso e de permanência na escola. Uma das tendências que incide na permanência ou na evasão dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro está relacionada ao investimento em educação. Para exemplificar, não se constatam, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que aprova a Reforma do Ensino Médio, as categorias evasão, acesso e permanência.

Silva (2018, p. 11) expressa, em relação à intenção geral da Reforma do Ensino Médio, o seguinte postulado:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

Isso não significa reforçar a “[...] suposta inadequação da política educacional” ou a “[...] crença na adequação pela legislação” (DEITOS, 2005, p. 43), ou nas categorias evasão, acesso e permanência como potencializadoras da superação do fenômeno do fracasso escolar. Aliás, a superação do fenômeno do fracasso escolar ultrapassa o contexto sociopolítico, que apresenta as inúmeras contradições. Os processos de evasão, acesso e permanência na escola têm como base a complexidade da sociedade atual, carregada de inúmeras determinações estereotipadas que culpabilizam o sujeito (PATTO, 2015).

A partir dessas justificativas, mesmo considerando que o

Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais (FERRETTI, 2018, p. 25).

Ferretti (2018) aponta, ainda, que, no processo de elaboração das Políticas Educacionais de modo geral e, especificamente, de Ensino Médio, acaba-

se por atender e mobilizar interesses diversos e não convergentes, no que refere à formação dos jovens, mesmo que, aparentemente, anunciem-se como consensos. Mas não deixam de ensejar críticas por parte de alguns setores da sociedade e respaldo de outros (FERRETTI, 2018).

A Lei nº 13.415/2017, que aprova a Reforma do Ensino Médio, converge com os interesses estatais e responde ao processo de reformas do Estado e da Educação Básica, delineadas a partir da década de 1990:

Essa reforma representa uma reedição ainda mais perversa da reforma educacional implementada nos anos 1990 porque abandona o jovem à sua própria sorte. A reforma do ensino médio, hoje, longe de constituir uma ruptura em relação ao que fora estabelecido, assemelha-se à segunda fase da mesma proposta; assim, acentuando-se o foco para a juventude, a promessa agora é a de que o jovem decidirá precocemente ‘o seu projeto de vida’, a partir, evidentemente, das delimitadas possibilidades de escolhas, e para o qual as suas condições sociais e econômicas serão determinantes (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 12).

O que se vislumbra na proposta do “novo” Ensino Médio é a formação de um “novo” trabalhador que,

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades [...] (KUENZER, 2005, p. 15).

É preciso considerar, também, na análise da Política Educacional, que “[...] aceitar a inadequação como justificativa para a mera modernização das formas vigentes de adequação ou ‘inadequação’” da legislação constitui uma “[...] aparente contradição, apenas de termos” e que “[...] reflete a contradição concreta entre o discurso e a prática, que dá corpo à ideologia” (DEITOS, 2005, p. 43).

Por isso,

[...] mesmo que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas tenham sido justificadas pela necessidade de formar para o trabalho, elas precisam ser analisadas considerando também os excluídos do processo de trabalho e da escola (FAVORETO; FIGUEIREDO; DEITOS, 2019, p. 8).

Barbosa (2019) elucida que a Reforma do Ensino Médio ocasionará um esvaziamento nas escolas, visto que a lei se pauta no aumento da carga horária que, conseqüentemente, pode resultar, se implementada, no ensino em tempo integral, nas escolas que tiverem condições de atendimento.

No que se refere ao tempo integral, que corresponde à carga horária,

[...] a problemática recai sobre os jovens trabalhadores pois a lei não leva em consideração a realidade deles. Ora, os jovens da classe trabalhadora desde cedo precisam trabalhar para contribuir no sustento familiar, sendo que o acesso ao ensino médio poderá ser inviabilizado uma vez que precisarão permanecer na escola por um período de sete horas, que é o tempo integral (BERTOLDO, 2018, p. 6).

Harvey (2008) indica que o Estado tem o domínio da coleta de impostos para a redistribuição de riquezas, que são dadas por meio das Políticas Sociais. Entretanto, esses direitos básicos são feitos em concordância com o Estado, de modo a impactar na desigualdade social e na violação de direitos.

A luta pela distribuição da riqueza social tem sido contínua desde o início da história do capitalismo, e os resultados variam fortemente de um país para o outro, de uma região ou cidade para a outra, porque grupos diferentes lutam por vantagens sobre os outros, assim como sobre grupos e classes dominantes, pelo que consideram sua parcela justa e apropriada do produto do trabalho social (HARVEY, 2008, p. 172).

Concernente à educação, Patto (2015) ressalta os limites e as possibilidades, sendo que seu andamento e desenvolvimento partirá das relações que a Política de Educação está inserida. Nesse caso, o contexto educacional do Ensino Médio brasileiro, como produto ideológico de controle social, contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Destarte:

Entendemos, assim, a política educacional brasileira não apenas como componente da política social, mas como parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de ações de direção e controle social (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67).

A partir dessa perspectiva, no que tange à Reforma do Ensino Médio, é necessário analisarmos que a proposta elencada para a Política Educacional se direciona para o controle social, tendenciando aspectos políticos-ideológicos do neoliberalismo:

Customizando-se um discurso e uma proposta aparentemente inovadora, incluindo oferta de itinerários formativos, ênfase no projeto de vida do/a educando/a e no empreendedorismo, retomam-se e reforçam-se os ideários dos anos 1990, revigora-se a formação neoliberal alinhada ao mercado, que legitima a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do modo de produção vigente (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p. 35).

A Reforma do Ensino Médio é referenciada a partir da “livre escolha” pelos alunos dos itinerários como um ato de promessa do que se mostra mais “atrativo”. Contudo, é substancial ressaltar que “[...] as reformas curriculares se adequam cada vez mais à lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mercado e do mundo do trabalho” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 9), visto que:

A defesa da reforma também buscava lastro na existência de um grande contingente de jovens egressos/as do ensino médio que não prosseguem os estudos no ensino superior nem conseguem uma colocação no mundo do trabalho – alcunhados pelos reformadores de ‘geração nem-nem’. As múltiplas causas desse fato social complexo foram reduzidas pelos elaboradores da reforma a apenas uma: a baixa atratividade do ensino médio (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 511).

Todavia, destacamos que a Reforma do Ensino Médio ocasionou um esvaziamento na construção de um pensamento conceitual e analítico, fomentado pela oferta de uma formação crítica:

A reforma reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que

as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos (JACOMINI, 2022, p. 267-268).

A Reforma Curricular, que exclui o processo de produção de conhecimento/pensamento crítico, abarca o processo educativo para o trabalho, bem como para a ideologia do empreendedorismo; nessa lógica,

[...] cabe à juventude se apropriar de conhecimentos e habilidades a fim de garantir a sua sobrevivência, de modo que aquelas pessoas que não consigam se inserir no mercado de trabalho, e não obtenham o sucesso profissional, sejam absoluta e exclusivamente responsáveis por isso. Os sujeitos devem aprender sobre o empreendedorismo para que, em um mundo marcado pela desigualdade, pelas constantes demissões, sejam capazes de empreender e criar novas oportunidades (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022, p. 17).

O processo de responsabilização do sujeito garantirá uma descentralização da culpa do Estado, individualizando os problemas existentes na Política Educacional do Ensino Médio brasileiro, em especial, a evasão escolar. Pontua-se que o projeto de Estado para o Ensino Médio não abrange estratégias que assegurarão o acesso e a permanência dos alunos na escola: “O fracasso da escola elementar é administrado por discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos envolvidos no processo” (PATTO, 2015, p. 361).

Conforme os dados coletados e analisados, faz-se necessária a elaboração de uma política que tenciona os paradigmas que reproduzam as desigualdades sociais, produzindo e construindo ações para enfrentar as estatísticas relacionadas aos altos índices de evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, o objeto de estudo desta dissertação.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em vista das análises possíveis por meio do aporte bibliográfico e da coleta de dados acerca do histórico da Política de Educação e, especialmente, do

Ensino Médio brasileiro, tendo como objeto de estudo a evasão escolar, buscou-se, por meio deste estudo, analisar as evidências e tendências que levaram a permanência ou a evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019. O presente trabalho compreendeu a elaboração de duas seções que subsidiaram as reflexões diante do problema de pesquisa.

Na primeira seção, sendo esta subdividida em duas subseções, tratamos do primeiro objetivo específico da pesquisa: a) entender a constituição histórica das Políticas Educacionais de Ensino Médio no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988, especificamente em relação às reformas e influências, retomando o processo histórico da Política de Educação – particularmente pós-Constituição Federal de 1988 em consonância com a Reforma da Educação no Ensino Médio brasileiro.

Desse modo, na subseção 1.1, por meio da pesquisa documental, foram apresentadas análises da historicidade da construção das Políticas Sociais, voltadas ao contexto da Política de Educação, a fim de compreendermos as mudanças decorrentes das reformas do Estado, que ocasionaram transformações na Educação, concebida como instrumento fundamental e mediador para o Estado. Partindo disso, nessa seção, além das bibliografias analisadas, foi necessário explorar as legislações que fundamentaram a Política de Educação, sendo: a Constituição Federal de 1988, a qual propõe a efetivação das Políticas Sociais; e a LDB, Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a Política Educacional, de maneira a conferir subsídios para a seção.

Por conseguinte, na subseção 1.2, perpassamos por estudos teóricos que discutem a temática das reformas curriculares a partir da década de 1990, ao compreender e pontuar que o neoliberalismo é uma política que dispõe, como princípio, da mínima intervenção do Estado, além de promover a reprodução da lógica social aos moldes capitalistas. Nesse sentido, buscou-se o entendimento da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, partindo da política vigente, por meio das pesquisas correlacionadas ao Banco Mundial, sendo este o maior investidor financeiro da reforma.

Na segunda seção, tratamos do objetivo de compreender as evidências e tendências em relação à permanência e à evasão dos adolescentes no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019. A relação com as análises presentes nessa seção teve por finalidade responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as evidências e tendências em relação ao processo de permanência ou evasão

escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019? Dessa maneira, a presente seção também foi subdividida em duas subseções. Na subseção 2.1, discutimos a evasão escolar enquanto retrato da desigualdade social, inicialmente entendendo que, historicamente, o processo educativo se manifestou por meio de diferentes objetivos entre professor e aluno, ao passar pelas tendências da escola tradicional, escolanovista e tecnicista, cada qual com seus interesses demarcados pela formação para o trabalho. Nessa perspectiva, no que se refere à evasão, fez-se necessária a discussão diante das causas retratadas dos índices de evasão escolar, incluindo aspectos que levam o aluno a se evadir da escola.

Ainda, na subseção em foco, foram evidenciadas questões acerca do fracasso escolar, sendo a evasão escolar uma categoria existente na conceituação do termo. Destacamos que o fracasso escolar é uma evidência que amplia a tendência de culpabilização do sujeito, principalmente a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio. Outra tendência de culpabilização do sujeito é a escolha dos itinerários; portanto, o possível fracasso na escolha também é individualizado. A tendência de reforçar o possível fracasso individual encontra respaldo na aquisição acrítica dos conteúdos. Assim, o coletivo e o universal, ou seja, a organização socioeconômica excludente transfere a culpabilização do plano social para o plano individual, ao dissimular o processo de exclusão social.

Em continuidade ao debate sobre a evasão escolar como produto das desigualdades socioeconômicas, na subseção 2.2, analisamos os dados coletados do número de matrículas concernentes à taxa líquida e bruta e a demais dados do conjunto de informações contidas nas plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; da Fundação Abrinq – Observatório da Criança e do Adolescente; e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

A partir do exposto, os dados coletados em forma de gráficos e quadro confirmaram as evidências sobre o processo de evasão escolar no período elencado nesta pesquisa: de 2016 a 2019. Por isso, a tendência que se apresenta com a reforma do Ensino Médio é a do aumento de alunos evadidos da escola, do aumento da desigualdade socioeconômica por causa do contexto da pandemia de covid-19 e da ausência de determinados conteúdos para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, analisou-se, por meio dos autores Zago (2011), Patto (2015), Silva

Filho e Araújo (2017), que o fracasso escolar expõe vários sentidos; é um termo polissêmico, visto que a evasão escolar é parte integrante desses sentidos e resultado, dentre outras questões, das desigualdades socioeconômicas, das condições concretas em que o sujeito está inserido.

Na análise da evasão escolar, há controvérsia em relação ao acesso e à permanência no Ensino Médio brasileiro. Todavia, compreendemos que o fracasso escolar nos direciona ao entendimento de que o processo de escolarização e o pleno desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, bem como a permanência na escola, não são para todos. Cada modelo de sociedade abarca um modelo de Educação. Assim, compreende-se que os problemas no processo educacional dos sujeitos se refletem no problema do modo de organização social pautado no trabalho alienado.

Trabalhar para vender a mão de obra, com respaldo no trabalho alienado, impacta na forma em que a Educação se organiza. Isso significa que podemos compreender e analisar esse processo como uma via de mão dupla entre sociedade e a própria educação, que tende a reproduzir essa alienação. Contudo, esse processo não pode ser considerado enquanto um fator isolado e determinista. A escola tende a reproduzir, mas, contraditoriamente, também é espaço de não reprodução, inclusive do fracasso escolar.

Portanto, como elencado por meio do levantamento de dados e dos estudos acerca da evasão escolar, constatou-se que existe o direito legal de acesso ao Ensino Médio brasileiro. Entretanto, a ausência efetiva de práticas e ações que apoiam e colaboram com a permanência na escola reflete diretamente no processo de evasão escolar. No que se refere ao financiamento da educação, os dados revelam que o processo de evasão escolar é mais oneroso. Então, onde se encontra o problema? No sujeito que evade? Ou na escola que não o mantém? Verificou-se o fortalecimento da tendência nas pautas para a individualidade, e não para as desigualdades sociais que resultam no processo de exclusão dos sujeitos nas escolas.

Enquanto uma parte dos adolescentes e jovens se evade da escola para vender a força de trabalho, colaborando com a sobrevivência da família, a outra parte, uma pequena parcela da população, compra essa força de trabalho. A propósito, a força de trabalho não pertence àquele que produz. A classe trabalhadora produz a riqueza da sociedade, porém não fica com ela. A ideologia



desse discurso nega que a riqueza social é produzida socialmente; é a inversão de que “a culpa da pobreza é o pobre”, dissimulando as relações contraditórias de exploração e dominação. Essa ideologia de culpabilização do sujeito naturaliza a pobreza e a exclusão.

Com base nas reformas na área da Educação, em ênfase a mais recente Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o objetivo é que o aluno realize a “escolha para o seu futuro”, ao enfatizar o processo de protagonismo no Ensino Médio. Contudo, há suas contradições, visto que essas “escolhas” estão direcionadas às designações das redes de ensino, consequentemente enquadrando a “escolha”. A análise diante do processo de escolha constitui uma tendência de culpabilização do sujeito, uma vez que o aluno, não realizando uma boa escolha, isenta a culpa do Estado, que proporcionou as “oportunidades” para o problema da evasão escolar.

A solução não está em categorizar o ensino, promover o processo de escolha ou, até mesmo, tornar a educação “atrativa”, pois, se permanecer a mesma lógica, não haverá transformação, mas, sim, a reprodução da lógica de exclusão. Pensamentos críticos tendem a gerar práticas críticas, sendo que não é possível refletir sobre a educação à revelia da sociedade.

A superação de teorias não críticas da educação contempla a necessidade de refletir sobre o processo de culpabilização do sujeito, como a Reforma do Ensino Médio, que é composta por diretrizes curriculares fragilizadas e que não compreendem o sujeito em sua totalidade: social, histórica, política e cultural. Com isso, os “fracassos” no mundo do trabalho são individualizados, pois, como mencionado, o Estado proporcionou as “oportunidades” para o problema da evasão escolar.

Destarte, quando destacamos as causas da evasão escolar, enquanto um problema social – desigualdades sociais –, compreendemos que, atualmente, não existem ações efetivas que proporcionam o acesso e a permanência do aluno no Ensino Médio brasileiro. As ações efetivas para promover o acesso e a permanência dos adolescentes e jovens na escola são urgentes e constituem uma das formas de enfrentar a evasão escolar e as desigualdades sociais, pontuando não se tratar de um problema individual, e sim coletivo.

Os dados coletados confirmaram as evidências sobre o processo de evasão escolar no período elencado nesta pesquisa: de 2016 a 2019. Por esse

motivo, reforçamos as tendências que se destacam com a reforma do Ensino Médio: aumento de alunos evadidos da escola; aumento da desigualdade socioeconômica agravada pelo contexto da pandemia de covid-19; ausência de determinados conteúdos para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A evasão escolar, vale também realçar, é reflexo das desigualdades socioeconômicas, das condições concretas em que o sujeito está circunscrito. Nesse sentido, para estabelecer as relações entre a permanência e a evasão no Ensino Médio brasileiro, faz-se imprescindível considerar as condições materiais de produção da vida e seus determinantes no contexto social contemporâneo.

A partir das evidências constatadas sobre os altos índices de evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, no período de 2016 a 2019, as tendências apontam para a conformação dos jovens a uma sociedade em que os empregos formais se tornam cada vez mais escassos ou se transmutam em subempregos, bem como para a continuidade das políticas econômicas, sociais e educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, que chegou ao Brasil ao final dos anos de 1980 e se instalou mais fortemente a partir da década de 1990.

## **REFERÊNCIAS**

AMORIM, Daniela; NEDER, Vinicius. IBGE: 11,8% de jovens entre 15 e 17 anos está fora da escola. **Terra**, 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/ibge-118-de-jovens-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,caccc83faa267f3e7afcbddf7dca853cw0q6wypg.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ARAÚJO, Luiz. Impacto financeiro da implantação do CAQI no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NTxVsKBF8f35JrTTSysvwp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. BM, 2017a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes**. BM, 2017b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Propostas de realinhar as Políticas de Educação – Superando a crise de aprendizagem com equidade**. BM, 2018. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/678981534982799404/9-propostas-para-realinhar-as-poli%CC%81ticas-de-educac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BARBOSA, Carlos Soares. O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019.

BERTOLDO, Edna. **A dualidade estrutural na atual Reforma do Ensino Médio**. Maceió: Gesto Debate, 2018. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/20171019152749.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar reforma do ensino médio. **Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/banco-mundial-libera-us-10-milhoes-para-apoiar-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: CEB, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: INEP, 2016a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_segundo\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_pne\\_2018\\_2\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_educacao.pdf). Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. 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: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

BRUSTOLIN, Karen; ALVES, Tarine Bacarin; SUPERTI, Tatiane. A construção da personalidade no período da adolescência da classe trabalhadora na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Akrópolis**, Umarama, v. 26, n. 1, p. 45-57, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/6418/3766>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARDOSO JUNIOR, José Celso Pereira. A CF-1988 na Berlinda: trinta anos de disputas por um projeto nacional de desenvolvimento nos trópicos. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, número especial, p. 18-32, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/BgWCVLHJgPLdFbBn4TjY3Wm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CARNEIRO, Júlia Dias. O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação. **BCC News Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48696313>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CjNY4ihRgysJ:https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1516/1119&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 1 nov. 2022.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTWgskWqmSRPDpwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAVALCANTE, João Roberto *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/zNVktw4hcW4kpQPM5RrsqXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SANDRI, Simone. Formação geral e mundo do trabalho: horizontes em disputa. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 76-93, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/6.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSSETIN, Márcia; GREGOL, Vanessa Patrícia de Fátima; PIENIAK, Jacsiane. As políticas educacionais para o ensino médio: os caminhos para formação dos jovens. In: CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; ISSLER, Márcio (org.). **Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul**. PPGE Unioeste: Campus de Cascavel: 10 anos de história. Curitiba: Kottter Editorial, 2018, v. 1. p. 679-692.

COSTA, Lúcia Cortes. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922/8632>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 20 set. 2022.

DEITOS, Roberto Antonio; ZANARDINI, João Batista; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Aspectos socioeconômicos das políticas educacionais no Brasil. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 23, p. 1-11, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/16090>. Acesso em: 20 set. 2022.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z9JGUWGuBWQJ:https://gtfhufgrs.files.wordpress.com/2018/05/olinda\\_como-analisar-documentos.doc&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z9JGUWGuBWQJ:https://gtfhufgrs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 20 ago. 2022

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/1456>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Braziliense, 2004.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964668008/html/>. Acesso em: 27 maio 2022.

FERNANDES, Roseane Freitas. **Causas da evasão escolar da Educação Básica na percepção de alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6885/1/2013\\_RoseaneFreitasFernandes.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6885/1/2013_RoseaneFreitasFernandes.pdf). Acesso em: 27 maio 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42,



2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Banco Mundial e os rumos da educação**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/banco-mundial-e-os-rumos-da-educacao>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. **Fracasso escolar no contexto da escola pública**: entre mitos e realidades. Curitiba: Dia a Dia Educação, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29253>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Observatório da Criança e do Adolescente. **Taxa de escolarização bruta e líquida no Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134>. Acesso em: 7 abr. 2022.

FUNDEB. **Dados estatísticos**. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1469/1091>. Acesso em: 6 nov. 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Políticas sociais e o direito à educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2188-2203, 2020.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GUERRA, Dhyovana *et al.* Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 591-611, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611/1124>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, Ibité, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005). Acesso em: 12 mar. 2021.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2008.

HAWTHORNE, Julia Galvani. A medida provisória n. 746/2016 e o real motivo de se reformar o ensino médio no Brasil. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 20-24, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/17/49>. Acesso em: 12 mar. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. **IBGE**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 15 nov. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 e Contagem da População 1996. **IBGE**, 2022a. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/populacao-total-1980-2010.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas de população: estimativa 1999. **IBGE**, 2022b. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_1999/](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_1999/). Acesso em: 15 nov. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais.

**Censo da Educação Básica – 2019.** Resumo Técnico. Brasília, DF:

INEP/MEC/DEED, 2019. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 16 fev. 2023.

INSPER *et al.* **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens.** [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Políticas-públicas-para-a-redução-do-abandono-e-evasão-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

INSPER. **Quem somos.** [2021]. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569/1107>. Acesso em: 6 nov. 2022.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. **Políticas do Ensino Médio e a formação profissional técnica de nível médio no Brasil:** do trabalhador-cidadão a juventudes. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

LEONARDI, Ivan. IBGE lança a publicação Projeções Populacionais do Brasil. **MundoGEO**, 2013. Disponível em: <https://mundogeo.com/2013/08/29/ibge-lanca-a-publicacao-projecoes-populacionais-do-brasil/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LICIO, Elaine Cristina. **A trajetória dos programas de renda mínima e bolsa escola no Brasil:** o impacto da variável federativa. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2002.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5247/000306614.pdf>.  
Acesso em: 1 nov. 2022.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, Marcos Antonio Martins *et al.* Avaliação do Programa Social Bolsa Família a partir dos critérios do GesPública: estratégia e planos, processos e pessoas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 337-360, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817342016337>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LISBOA, Ana Paula. Brasil perde R\$ 214 bilhões com evasão escolar todos os anos. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/07/14/interna-educacaobasica-2019,872165/brasil-perde-r-214-bilhoes-com-evasao-escolar-todos-os-anos.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/07/14/interna-educacaobasica-2019,872165/brasil-perde-r-214-bilhoes-com-evasao-escolar-todos-os-anos.shtml). Acesso em: 20 ago. 2022.

LUPION, Bruno. Mais 170 mil brasileiros entraram para a pobreza extrema em 2019. **UOL Notícias**, 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/18/mais-170-mil-brasileiros-entraram-para-a-pobreza-extrema-em-2019.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MATUOKA, Ingrid. Custo Aluno-Qualidade (CAQ) é chave para garantir implementação do novo Fundeb. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/custo-aluno-qualidade-caq-e-chave-para-garantir-implementacao-do-novo-fundeb/#:~:text=%E2%80%9CO%20CAQ%20%C3%A9%20um%20mecanismo,oferecer%20aos%20estudantes%20e%20professores>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MEDEIROS, Verence Mioranza de. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001. Disponível em: [https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro\\_neoliberalismo.pdf](https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação infantil e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista. *In*: **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. p. 29-74.

MOTA, Ana Elizabete. **O mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em: 9 mar. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 16 fev. 2023.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, Miguel Rodrigues. A concepção de classe em Weber e Marx e os desafios contemporâneos do sindicalismo brasileiro. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2011. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/ESTADO\\_LUTAS\\_SOCIAIS\\_E\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/A\\_CONCEPCAO\\_DE\\_CLASSE\\_EM\\_WEBER\\_E\\_MARX\\_E\\_OS\\_DESAFIOS\\_CONTEMPORANEOS\\_DO\\_SINDICALISMO\\_BRASILEIRO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/ESTADO_LUTAS_SOCIAIS_E_POLITICAS_PUBLICAS/A_CONCEPCAO_DE_CLASSE_EM_WEBER_E_MARX_E_OS_DESAFIOS_CONTEMPORANEOS_DO_SINDICALISMO_BRASILEIRO.pdf). Acesso em: 13 mar. 2021.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Articulações entre o Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 346-361, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35220/28518>. Acesso em: 19 nov. 2021.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NOVO presidente da República, Bolsonaro tomará posse em 1º de janeiro. **Câmara dos Deputados**, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/546907-novo-presidente-da-republica-bolsonaro-tomara-posse-em-1o-de-janeiro/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755/8987>. Acesso em: 10 jul. 2021.

O ÍNDICE de pobreza no Brasil aumentou 11%: entenda o que isso representa!

**Child Fund Brasil**, 2017. Disponível em:

[https://www.childfundbrasil.org.br/blog/indice-de-pobreza-no-brasil/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=blogposts&gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiwA3aVuIWIOSeAfJ18EfFQTSx\\_SoS7xumiRyBCN6gfYXcB0OgMlPGepplKvHRoCuUYQAvD\\_BwE](https://www.childfundbrasil.org.br/blog/indice-de-pobreza-no-brasil/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=blogposts&gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiwA3aVuIWIOSeAfJ18EfFQTSx_SoS7xumiRyBCN6gfYXcB0OgMlPGepplKvHRoCuUYQAvD_BwE). Acesso em: 16 set. 2021.

PAIVA, Luis Henrique; SOUSA, Marconi Fernandes de; NUNES, Hugo Miguel Pedro. **A focalização do Programa Bolsa Família (PBF) no período 2012-2018, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2000. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10082/1/td\\_2567.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10082/1/td_2567.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidade e políticas públicas insuficientes. *In: EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

PARANÁ. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Curitiba: PIA – Paraná Inteligência Artificial, [2022]. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Servico-de-Convivencia-e-Fortalecimento-de-Vinculos-SCFV>. Acesso em: 12 set. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PETRAS, James. Os fundamentos do Neoliberalismo. *In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (org.). No Fio da Navalha*: crítica das Reformas Neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro**: natureza e desenvolvimento. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PIAUÍ. Tribunal de Contas do Estado do Piauí. **Relatório de levantamento**. Teresina: TCE PI, 2020. Disponível em: <https://www.tce.pi.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio-de-Levantamento-Educacao-DFAE.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOUSOME, Yassuko. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-25, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/NhbgntPJWkcrkzLjMcngMjd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANDRI, Simone; RIBEIRO, Mônica. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, p. 28-50, 2019.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 6 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: Fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SIMONATTO, Ivete. Cadernos de um revolucionário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Florianópolis, v. 17, n. 48, p. 212-215, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13960.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; GOMES, Marília Miranda Forte. Transição demográfica: a experiência brasileira. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 21, n. 4, p. 539-548, dez. 2012. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane; GARCIA, Teise (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). São Paulo: Pedro & João Editores, 2021.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. 1984. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. *In*: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 67-86.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZANARDINI, Isaura Monica Sousa. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A virada para o século XXI e os desdobramentos das concepções pós-modernas nas políticas de gestão escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 263-284, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p263>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. Do Estado de Bem-Estar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 72-90, maio/ago. 2020.



ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 97-125, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p97>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 167-179, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 12 mar. 2022.