



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUA-
ÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

FRANCISCO LÁZARO GOMES DE SOUSA

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO SOCIAL NO ESTADO DO
MARANHÃO (2015-2020)**

IMPERATRIZ

2021

FRANCISCO LÁZARO GOMES DE SOUSA

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO SOCIAL NO ESTADO DO
MARANHÃO (2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Sousa Alves

IMPERATRIZ

2021

FRANCISCO LÁZARO GOMES DE SOUSA

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO SOCIAL NO ESTADO DO
MARANHÃO (2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador

Professor Dr. Antonio Sousa Alves
Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Titular

Professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Professor Titular na Faculdade de Educação da Univ. Federal de Uberlândia (UFU)
Coordenador Regional do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPRED Centro-Oeste

Membro Titular

Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SOUSA, FRANCISCO LÁZARO GOMES DE.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO SOCIAL NO
ESTADO DO MARANHÃO 2015-2020 / FRANCISCO LÁZARO GOMES DE
SOUSA. - 2021.

168 f.

Orientador(a): Antonio Sousa Alves.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade
Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2021.

1. ENSINO MÉDIO. 2. EVASÃO ESCOLAR. 3. EXCLUSÃO
SOCIAL. I. Alves, Antonio Sousa. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de cursar um mestrado tão rico, numa área essencial, como a educação, atravessando, em simultâneo, um cenário pandêmico como este em que o Brasil foi inserido, eleva a importância da palavra *Gratidão*. Neste sentido, coloco meu primeiro e mais importante agradecimento a Deus.

Agradeço também às pessoas que contribuíram para que esta etapa importante da minha vida acadêmica fosse concluída, destacando de forma especial:

A minha esposa, Técia Rafaela, que não mediu esforços para me ajudar e apoiar neste período. A minha filha, Ana Júlia, e ao meu filho, Felipe Daniel, por servirem de inspiração e me motivarem constantemente.

A toda a minha família, na figura do meu Pai, Daniel Costa Sousa, e minha Mãe, Maria Gomes de Sousa, por serem o meu porto seguro.

Ao Professor Dr. Antonio Sousa Alves, pelos ensinamentos e orientações, essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e ao Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, pela disponibilidade em ler cuidadosamente o texto deste trabalho e me orientar na construção desta pesquisa.

Ao Coordenador deste Mestrado, Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli, pelo profissionalismo, zelo e capacidade na condução deste mestrado.

Aos meus primeiros mestres e mestras, e demais profissionais da educação que contribuíram ao longo da minha vida estudantil para eu chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED/UFMA), pela oportunidade de continuidade dos estudos.

A todo o corpo docente do PPGFOPRED/UFMA por partilharem seu conhecimento e seu talento para que este projeto fosse concluído em alto nível de qualidade.

Ao grupo discente da primeira turma deste mestrado, com quem compartilhei experiências e convivências na construção dessa trajetória.

Ao grupo da segunda turma deste mestrado, pelos momentos partilhados e especialmente pelos incentivos recebidos, ao qual desejo sucesso, reciprocamente.

À doutoranda em Letras, Mônica Mourão, pela revisão do meu projeto de dissertação e pelas valiosas orientações que me auxiliaram a ingressar neste mestrado.

Ao doutorando em Comunicação, Sérgio E. S. Ferreira Junior, pelo trabalho de revisão e ajustes deste trabalho.

Ao analista e desenvolvedor de sistemas sr. Eudes Silva Aguiar pelo excelente trabalho de criação e manutenção do site, produto deste mestrado.

A todas as pessoas não citadas, mas que participaram direta ou indiretamente desta importante etapa da minha vida.

A vocês, muito obrigado!

Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia - Provérbio africano.

Estanqueiro (2010)

RESUMO

SOUSA, Francisco Lázaro Gomes de. **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E EXCLUSÃO SOCIAL NO ESTADO DO MARANHÃO (2015-2020).**

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Esta pesquisa tem por função analisar a evasão escolar no Ensino Médio e sua relação com a exclusão social. Assim, o problema da pesquisa é distinguir se a evasão escolar ocorrida a partir da década de 1990 resulta principalmente da iniciativa do próprio estudante, consensuada com seu círculo familiar, ou da conjuntura política e econômica do país, que desde esta década adotou o neoliberalismo como doutrina política e socioeconômica. A pesquisa procura compreender os fatores que permeiam a evasão, partindo de uma contextualização histórica e crítica da evasão escolar que busca revelar tanto sua trajetória aparente quanto a ideológica. O estudo ancora-se numa perspectiva crítica de base materialista histórico-dialética, sobre as categorias da *práxis*, contradição e totalidade que nos conduzem à análise da evasão escolar como resultante do processo de reprodução social de classes. Nessa perspectiva a evasão escolar é entendida na mesma linha de pensamento marxista defendida por Orso (2019), como resultado da luta de classes e é determinada pelas relações sociais de produção, que além de gerar conflitos entre as classes dominante e dominada também é fator de exclusão social. Quanto ao método de investigação, predomina neste trabalho os princípios da pesquisa qualitativa, que, em função do agravamento do quadro pandêmico no Brasil, recorreu à análise documental e bibliográfica para o alcance dos resultados propostos. O trabalho questiona os motivos da lentidão e da ineficácia das políticas públicas na superação da evasão, os motivos do seu aumento a partir da etapa do Ensino Médio especificamente no âmbito da escola pública, bem como analisa a relação entre evasão escolar e exclusão social. O estudo confirma que a evasão escolar na rede pública é o triplo da evasão na escola privada, e ocorre nos três anos de estudo, enquanto na rede privada ela é mais incisiva na segunda série. A pesquisa conclui que a evasão escolar decorre em parte do racionalismo econômico imposto pela política neoliberal para os gastos com educação e é agravada pelo cenário de pobreza a que se submete grande parte da população. O trabalho mostra que, no Maranhão, esse cenário é agravado pelo fato de o estado figurar nas últimas posições do ranking nacional, nos campos da economia, da renda e da qualidade de vida, influenciando no contexto que leva muitos adolescentes maranhenses oriundos da classe proletária a ingressarem precocemente no mundo do trabalho, culminando com a manutenção de índices de evasão escolar superiores à média regional e nacional. A constatação da ineficiência das políticas de combate às desigualdades sociais e do comprometimento dos ideais igualitários, enunciados para a educação pública, que resultam no comprometimento dos grupos mais vulneráveis, leva-nos a concluir que a evasão escolar e a exclusão social somente serão definitivamente superadas quando repensarmos o sistema capitalista de classes.

Palavras-Chave: 1. Evasão Escolar. 2. Exclusão Social. 3. Ensino Médio

ABSTRACT

SOUSA, Francisco Lázaro Gomes de. **DROPOUT IN THE HIGH SCHOOL STAGE AND SOCIAL EXCLUSION IN THE STATE OF MARANHÃO (2015-2020).**

Research line: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

This research has sought understanding the factors that permeate dropout decision, since from the historical and critical contextualization of school dropout trying to reveal both situations, since the apparent ones until the ideological ones. This study has been anchored in a critical perspective based on historical-dialectical materialism, and its categories of praxis, contradiction, and totality whose intend lead us to the perception of school dropout as a step of the social class reproduction process. The school dropout analyses considered on this study is approached based on the Marxist perspective, whose Orso's thoughts (2019), describes it as the result of the class social division which determines the production's social relations, and, whose additionally, has generating conflicts between the dominant and dominated classes, being at the same time a social exclusion factor. As the research method for, we have chosen the qualitative researching principles, which predominates in all the stages of this work. Due to Brazilian situation of the covid-19's pandemic worsening, we had to resort priorityly the documentary and bibliographic analysis for the reaching on this research proposed results. This study also has questioned the reasons why public policies dialed to overcoming the school dropout rates were so slowness and ineffectiveness of, as well as the reasons for the increasement of dropout rates exactly at the high school level, and, specifically in the public school's context. The study has confirmed that the school dropout rates in the public schools is, at least, three times higher than in private schools, and has occurred along the three years of this study stage, while in private schools the dropout is a little bit more acute only in the second grade. In the research's conclusion the school dropout rate is considered as an economic rationalism effect, it was imposed by the neoliberal policy for spending on education from those last 30 years, situation which has become worse due to poverty scenario to which a large part of the population is been inserted. This work has showed that in Maranhão state, this context has an additional worrying, for a long time the state has been under the last positions of the national ranking, in the economy, income and quality of life aspects, influencing the context that leads many adolescents from the Maranhão proletariat class on get in entering the job market earlier than usual, culminating in the school dropout rates maintenance higher than the regional and national rates average. The study has comproved that the policies intended to combat social inequalities has been not so efficient and low compromised of egalitarian ideals enunciated for public education which result in the compromising of the most vulnerable groups. So, leads us to conclude that school dropout and social exclusion will only be definitively overcome when we rethink the capitalist system of classes division.

Keywords: 1. High school dropouts. 2. Social Exclusion. 3. High School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Lista dos principais documentos analisados nesta pesquisa	30
Quadro 2 - IDEB do período 2015, 2017 e 2019 do estado do Maranhão	32
Gráfico 1 - Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida por desagregação socioeconômica.....	79
Quadro 3 - Faixa etária indicada para cursar cada série/etapa da Educação Básica	85
Gráfico 2 – Brasil: número de estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos, em situação de atraso escolar (2015 a 2020) (em 1.000)	91
Quadro 4 - Etapas da Educação Básica regular por faixas etárias	111
Gráfico 3 – Maranhão: matrícula no Ensino Médio por faixa etária (2015 e 2020) (%)	113
Figura 1 - Página inicial do produto educacional vista por computador.....	143
Figura 2 - Visão da tela inicial pelo celular	144
Figura 3 - Aba categorias - permitem a navegação pelo conteúdo do site	144
Figura 4 - Aba procurar faz a busca do assunto a partir de palavra do título	145
Figura 5 - Formato de apresentação da publicação para a leitura	145
Figura 6 - Funcionalidade indicativa dos objetivos e política de ética do site	146
Figura 7 - Aba entre em contato de apresentação do autor e dados para contato público	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando os cenários possíveis, promoção, repetência, migração para EJA e evasão de escola.....	48
Tabela 2 - Comparação do valor aluno ano (VAA) para os Estados de São Paulo e Maranhão nos anos de 2007 e 2014, nos cenários com e sem a complementação da União	49
Tabela 3 - Compromisso 3 PNE: Meta 1- Universalizar o atendimento escolar até 2016	53
Tabela 4 - Compromisso 3 PNE: Meta 2 – Elevar a TLM para, no mínimo 85% até o ano 2024	53
Tabela 5 - Taxa Líquida de Escolarização - Faixa de 15 a 17 anos (1980-2019)	63
Tabela 6 – Brasil: matrícula na Educação Básica - população de 15 a 17 anos (2015-2020)	76
Tabela 7 – Brasil: matrículas no Ensino Médio por rede (2015-2020)	77
Tabela 8 – Brasil: evasão escolar no Ensino Médio – redes pública e privada (2014-2018)	82
Tabela 9 – Brasil: Matrícula no Ensino Médio regular por faixa etária (2015-2020) ..	87
Tabela 10 - Taxas de Distorção Idade-série no Ensino Médio Brasil (2015-2020) ...	88
Tabela 11 - Taxas de Distorção Idade-série - no Ensino Médio brasileiro (2015-2020)	88
Tabela 12 - Brasil - matrícula por etapa da Educação Básica - faixa etária de 15 a 17 anos (2015-2020)	90
Tabela 13 - Brasil: matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa (2015-2020)	92
Tabela 14 – Brasil: matrícula no Ensino Médio de tempo integral e parcial (2015-2020)	93
Tabela 15 – Brasil: Matrícula no Ensino Médio: propedêutico <i>versus</i> ensino técnico integrado	94
Tabela 16 – Brasil: matrícula por sexo, cor e raça no Ensino Médio (2015-2020)....	96
Tabela 17 – Maranhão: Percentual de pobres (PNUD) (2016 e 2017)	106
Tabela 18 - Maranhão - Rendimento nominal domiciliar per capita (2015-2020)....	107
Tabela 19 - Maranhão - Produto Interno Bruto (PIB) (2015-2018).....	108
Tabela 20 – Maranhão: IDHM Longevidade (2015-2017).....	108
Tabela 21 - IDHM Renda – Maranhão (2015-2017).....	109
Tabela 22 – Maranhão: IDHM Educação (2015-2017)	109

Tabela 23 – Maranhão: IDHM Médio (2015-2017).....	109
Tabela 24 - Maranhão - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária (2015-2020) ..	113
Tabela 25 - Maranhão: População de 15 a 17 anos, matriculada e fora da escola (2015-2020).....	114
Tabela 26 – Maranhão: escolas de Ensino Médio por dependência administrativa (2015-2020).....	115
Tabela 27 – Maranhão: escolas de Ensino Médio por tipo de ensino (2015-2020)	116
Tabela 28 - Maranhão - Turmas de Ensino Médio por localização e dependência administrativa	117
Tabela 29 - Maranhão - matrículas no Ensino Médio por localização (2015-2020)	117
Tabela 30 - Maranhão - matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa e rede (2015-2020).....	117
Tabela 31 – Maranhão: número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede pública Federal (2015-2020).	119
Tabela 32 – Maranhão: número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede pública estadual (2015-2020).....	119
Tabela 33 - Maranhão – número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede privada (2015-2020)	119
Tabela 34 - Maranhão: Matrícula no Ensino Médio por sexo (2015-2020)	121
Tabela 35 - Maranhão: Matrícula no Ensino Médio por cor e raça (2015-2020)	122
Tabela 36 – Brasil: taxa de evasão escolar na rede pública (2014-2018)	125
Tabela 37 – Brasil: taxa de evasão escolar na rede privada (2014-2018)	125
Tabela 38 - Região Nordeste: taxa de evasão escolar na rede pública de ensino (2014-2018)	126
Tabela 39 - Região Nordeste: taxa de evasão escolar na rede privada de ensino (2014-2018).....	127
Tabela 40 – Maranhão: taxa de evasão escolar na rede pública (2014-2018)	127
Tabela 41 - Maranhão: taxa de evasão escolar na rede privada de ensino (2014-2018)	127
Tabela 42 - Maranhão - Taxa de aprovação, abandono, reprovação e distorção ano 2012	130
Tabela 43 – Maranhão: taxa de aprovação, abandono, reprovação e distorção do ano 2019	130
Tabela 44 - Maranhão - IDEB do Ensino Médio (2005-2011)	131
Tabela 45 – Maranhão: IDEB do Ensino Médio (2013-2019).....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/MA	Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de 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/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OFMs	Organizações Financeiras Multilaterais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
.PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
REM/MA	Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual
SEEB	Sinopses Estatísticas da Educação Básica
TLM	Taxa Líquida de Matrícula
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Origem do estudo e contextualização da pesquisa.....	14
1.2	Delimitação do problema de pesquisa.....	17
1.3	Bases teórico-metodológicas da pesquisa	28
2	ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E DESAFIOS.....	35
2.1	Políticas educacionais e identidade do Ensino Médio a partir dos marcos regulatórios: PNE (Lei nº 10.172/2001), FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), PNE (Lei nº 13.005/2014).....	39
2.1.1	O Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001/2010)	42
2.1.2	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 .	45
2.1.3	O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024)	50
2.2	A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e as mudanças para o Ensino Médio	54
2.3	A função social do Ensino Médio.....	62
3	EVASÃO ESCOLAR <i>VERSUS</i> EXCLUSÃO SOCIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES	67
3.1	Evasão escolar e exclusão social: conceitos necessários para o debate	73
3.2	Causas e consequências da evasão escolar: aumento do desemprego e da exclusão social	80
3.3	Perfil do Ensino Médio brasileiro: contexto educacional	85
3.4	Perfil das políticas educacionais presentes na etapa do Ensino Médio..	97
4	EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO (2015-2020)	105
4.1	Características naturais e socioeconômicas do estado do Maranhão ..	106
4.2	O perfil do Ensino Médio no estado do Maranhão.....	110
4.3	A evasão escolar e a exclusão social no estado do Maranhão	123
4.4	Políticas educacionais do estado do Maranhão	132
5	PRODUTO DO MESTRADO	139
5.1	Página eletrônica interativa que aborda a temática da Educação Básica na rede pública, com ênfase na etapa do Ensino Médio	139
6	CONCLUSÃO.....	148
	REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa

O interesse em investigar a temática da evasão escolar deu-se a partir do meu ingresso como professor na rede pública de ensino do estado do Maranhão, no ano de 2004, graças a minha formação superior em Letras – Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), concluída no ano 2000. Ao longo da minha carreira no magistério público, tenho ministrado aulas de língua estrangeira (Inglês) para turmas da Educação Básica¹, no Ensino Médio regular, formadas por adolescentes a partir dos 14 anos, e também para Jovens e Adultos a partir dos 18 anos, na modalidade EJA. Essa atividade tem-me oportunizado acompanhar de perto a trajetória escolar de estudantes pertencentes, em sua maioria, à classe social proletária, de grande vulnerabilidade econômica.

Tão logo encerrei a graduação em Letras – Licenciatura, já ingressei na minha segunda graduação, bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), iniciada em 2000 e concluída em 2003. Associada à licenciatura, essa formação possibilitou-me atuar, já em 2004, no magistério superior de algumas instituições particulares da cidade de Imperatriz. Nesta ocasião, passei a ministrar disciplinas de contabilidade para diversas áreas superiores, como Administração, Economia e, logicamente, Ciências Contábeis, atuando, inclusive, por meio de contrato temporário na própria Universidade Federal da qual fui aluno. Na etapa da educação superior, também presenciei a ocorrência da evasão escolar, tanto nas instituições particulares quanto na instituição pública, fato que aguçou ainda mais o meu interesse em compreender o contexto desse fenômeno.

Logo nas primeiras investigações percebi que, ao contrário do que eu pensava no início, esse problema não era fruto apenas de uma decisão pessoal, pontual ou casual do(a) estudante, ou da sua família, mas havia também a participação dos componentes político, social e econômico da vida do país e do universo do estudante. Percebi que se tratava de uma conjuntura, e que a evasão era, na verdade, a

¹ Para os fins desse estudo, a Educação Básica será compreendida na perspectiva da Emenda Constitucional 59/2009 (EC 59/2009) a qual a define como “o primeiro nível do ensino escolar no Brasil, compreendendo três etapas: a educação infantil (para crianças com até 5 anos), o ensino fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos)” (BRASIL, 2009).

culminância de um processo que tinha início, meio e fim antes da decretação do veredicto final. Ao conversar informalmente com alguns estudantes sobre evasão, os mesmos justificavam que estavam abandonando os estudos por motivos variados, como necessidade imperiosa de trabalhar, gravidez precoce, perda do interesse pelos estudos em função de atritos familiares, dentre outros.

Nas primeiras leituras sobre a temática da evasão, vi que diversos(as) autores(as) tratam desse fenômeno mostrando seu público prioritário, causas e consequências, bem como iniciativas para o seu enfrentamento. Autores como Silva Filho e Lima Araújo (2017, p. 41), por exemplo, apontam que o fracasso escolar² incide principalmente sobre os estratos sociais mais pobres, explicando teoricamente o caráter reprodutor da escola pública, compreendida como aparelho ideológico de Estado. Esses fatos me levaram a adotar a concepção materialista para esse estudo, por enxergar da mesma forma que Araújo (2019, p. 110), a evasão como um viés do conflito de classes. Desse modo, para diferentes teóricos da educação de perspectiva marxista a educação está inserida no contexto da luta de classes; por isso, o caráter dual dos sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas. Para Marx e Engels (2007):

A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente em simultâneo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção intelectual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Partindo dessa perspectiva, uma das preocupações desse estudo está em olhar, dentre os diversos sujeitos que participam do processo da evasão escolar, para as autoridades educacionais³, a quem compete fazer as mediações para que o educando tenha plenas condições de construir um aprendizado que lhe possibilite alcançar “o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a

² O termo fracasso escolar empregado nesta pesquisa adota a conotação dada por Paula e Tfouni (2009) entendido como uma categoria genérica, ou seja, uma forma de interpretação que comporta vários fatores, tais como repetência, abandono e evasão escolar, dificuldade de aprendizagem ou mesmo um desempenho insatisfatório (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 119).

³ Para as finalidades deste estudo o termo autoridades educacionais compreende as instituições do poder executivo, nas respectivas esferas de governo (União, estados, Distrito Federal e municípios) que têm como área de competência a política nacional de educação, nesta ordem: Ministério da educação e cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais de Educação (CEE), Secretarias Estaduais de Educação (SEE), Secretarias Municipais de Educação (SME) e Conselhos Municipais de Educação (CME).

qualificação para o trabalho” (Art. 2º da LDB/1996). Diante disso, esse trabalho busca compreender se estas autoridades estariam, de fato, e de forma colaborativa, empenhando os esforços necessários para o sucesso dessa missão. Dados das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁴), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), apontam a persistência do fenômeno da evasão escolar em todas as fases da Educação Básica, “um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania” (PARO, 2010).

A chegada dos adolescentes, filhos das classes inferiores, ao Ensino Médio ofertado pelo poder público, é um momento carregado de forte simbologia para a maioria desses sujeitos, cercado de expectativas pessoais e familiares pela evolução na carreira estudantil e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade de vida. Todavia, quando esse público visualiza a realidade de muitas escolas públicas, sem infraestrutura adequada, sem alimentação, as dificuldades acesso ao transporte, sem uma proposta pedagógica clara e alcançável, e sem a perspectiva de ingresso no ensino superior ou numa função valorizada no mercado de trabalho, cria-se nestes sujeitos um desencanto, que os leva “a perderem muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no Ensino Médio” (KRAWCZYK, 2011). Para esta autora

no primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (KRAWCZYK, 2011, p. 762).

Além dessa frustração inicial, há também a quebra das expectativas alimentadas durante a fase de ensino fundamental, em que os estudantes vislumbram a etapa seguinte como um nível mais elevado e de melhor qualidade. De acordo com a Jornalista Ana Aranha, em reportagem publicada na revista *Época* em 17 de agosto de 2009 (ARANHA, 2009, on-line), os jovens e adolescentes depois de vencerem os obstáculos do ensino fundamental, chegam ao Ensino Médio e descobrem uma escola

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Com esse objetivo, dentre as suas áreas de atuação ele é um dos principais fornecedores de dados, estudos e estatísticas sobre a educação básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, 2015a, on-line).

ainda pior com turmas mais lotadas que chegam a até 50 alunos por sala, com conteúdo mais extenso e específico, e muitos professores não têm o preparo adequado para lidar com o estágio de desenvolvimento dos alunos. O resultado dessa frustração se revelam nos dados estatísticos do INEP, apontando que os índices de evasão escolar⁵ aumentam exatamente nos dois primeiros anos do Ensino Médio público.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa

Ao longo da vida infantil e adolescente, os filhos das classes mais vulneráveis economicamente têm a escola pública como única alternativa viável para a formação na Educação Básica. Durante o período em que frequentam as instituições públicas, estes sujeitos são submetidos ao discurso oficial, geralmente repetido pela família, de que a escola pública é de qualidade e está disponível gratuita e democraticamente para todos, além de que concluir os estudos depende apenas do interesse e esforço pessoais. Assim, ao assimilarem esse discurso, crianças, adolescentes e seus familiares deixam de avaliar criticamente as condições ofertadas pelo Estado para o gozo do direito de acesso à Educação Básica de qualidade. Sem essa validação do senso crítico, tais sujeitos acabam assumindo como sua a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, aliviando o Estado da sua missão fixada no Art. 205 da CF/1988⁶.

Nesse contexto, há muitas irregularidades da escola pública, que afetam a qualidade do ensino e do aprendizado dos filhos das classes vulneráveis, como inadequação da infraestrutura, do material didático e de formação de professores, baixa qualidade da alimentação e dos transportes, dentre outras. O baixo poder da população carente de questionar essas mazelas, e o enfrentamento inadequado do poder público, refletem na baixa qualidade da educação e numa formação básica irregular. Esse círculo vicioso, de baixo nível de consciência crítica associado ao quadro de alta vulnerabilidade econômica e financeira da população pobre, aumenta a pressão sobre a relação desse sujeito com a escola, resultando, em muitos casos, na evasão e no

⁵ Os índices de evasão escolar, em âmbito nacional, são destacadamente maiores no primeiro ano do Ensino Médio que em todas as demais séries e/ou etapas da educação básica regular. Esta afirmação pode ser comprovada pela análise das planilhas de “Fluxo Escolar” do Censo da Educação Básica/Inep (INEP, 2020, on-line).

⁶ 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 (BRASIL, 1988).

ingresso precoce desses adolescentes no mercado de trabalho, mantendo a reprodução das desigualdades entre as classes.

Para Oliveira, Souza e Batista (2009),

O Ensino Médio da rede pública gradativamente desmantelado e sem identidade própria, apesar da LDB 9.394/1996 dizer o contrário, ao considerá-lo como etapa final da Educação Básica e a possibilidade de se assegurar com a profissionalização, encontram-se numa zona nevoada, pois não permite ao estudante integrar-se ao Ensino Superior e dar prosseguimento aos estudos, como tampouco o habilita adequadamente, para exercer uma função específica no mercado de trabalho (OLIVEIRA; SOUZA; BATISTA, 2009, p. 16).

Mesmo com o avanço tecnológico e a abundância de dados e informações disponíveis acerca dos principais problemas educacionais, como explicar a persistência de antigos e históricos problemas que precarizam a estrutura educacional? Como justificar o distanciamento entre planos e projetos oficiais contidos nas leis e em outros documentos legais quanto às estratégias para a oferta de uma educação de qualidade e o processo educacional irregular ofertado para a população pobre? Esse permanente desnivelamento entre as políticas públicas para a educação popular e as expectativas dos estudantes do nível médio da rede pública demonstra uma convivência ou, no mínimo, uma grande incompetência oficial em lidar com os problemas da escola pública, como a evasão escolar, o abandono, a distorção, dentre outros. Para Frigotto e Dourado (2005):

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na Educação Básica (FRIGOTTO; DOURADO, 2005, p. 5).

Levando em conta a apatia dos representantes do Estado com o ritmo lento de superação de graves problemas da Educação Básica, principalmente das instituições frequentadas pelas parcelas mais pobres, como a evasão e o abandono escolar – mesmo cientes da exclusão social provocada por essa situação –, é possível inferir que talvez esse comportamento seja resultante de uma subordinação do Estado a interesses particulares da classe dominante. Esta, de forma deliberada e orquestrada, busca a formação de banco de mão de obra técnica e de baixo custo para o mercado de trabalho, que através da mais valia favorece o aumento das margens de lucro e auxilia na manutenção da divisão social em classes. Segundo Alves (2015), o Estado é condicionado por parte da estrutura econômica que revela sua dependência da

Sociedade Civil, também é instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista, não estando acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles (ALVES, 2015, p. 56).

Uma das principais causas do avanço do pensamento neoliberal foi a “crise estrutural do capital”⁷ que atingiu os países desenvolvidos na década de 1970, e que posteriormente se estendeu para o resto do mundo, obrigando praticamente todos os países a tomarem medidas de ajuste de suas economias em maior ou menor grau. No Brasil, esses ajustes começaram a ser realizados a partir da década de 1980, caracterizados por uma série de reformas estruturais que implicavam a redução de gastos públicos e a diminuição do tamanho do Estado. De acordo com Soares (2003), essas medidas foram orientadas por Organizações Financeiras Multilaterais (OFMs), como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como condição para a concessão de empréstimos financeiros aos países em desenvolvimento, os quais se assentavam sobre cinco eixos principais:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; 3. Liberação financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2003, p. 23).

Todos esses eixos afetavam diretamente a vida da população mais vulnerável, refletindo, obviamente, no campo educacional, em especial o eixo número 5, a privatização dos serviços públicos. No caso brasileiro, estudiosos como Moreira et al. (2020, p. 4) apontam que a defesa estatal da participação da sociedade civil na instituição escolar e o foco na sua eficiência e resultado tinham como objetivo principal “preparar a privatização da educação pública”. Isto fica claro quando se analisa que a proposta de participação social na escola era restrita a aspectos operacionais, e que a mensuração da eficiência e do resultado na escola leva em consideração somente o nível de acumulação de conteúdo por parte do seu público, desconsiderando as

⁷ De acordo com Polese (2016, p. 44) citando Mészáros (2002, p. 794) refere-se à crise estrutural do capital afirmando que “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. O próprio Mészáros, ao escrever uma introdução para a edição *em farsi*, publicada por exilados iranianos, de seu livro *Beyond Capital* (Além do capital, São Paulo, Boitempo, no prelo) afirma que “A crise estrutural do Capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 1998, p. 14 apud POLESE, 2016).

condições de aprendizado oferecidas pela escola. Essa proposta tornava o conhecimento transmitido na escola um instrumento mais funcional às necessidades do mercado do que para a emancipação do indivíduo.

Para medir a eficiência e os resultados do aprendizado dos estudantes, foram criadas no Brasil, neste período, diversas avaliações externas (também denominadas de avaliações em larga escala) controladas pelo Estado, indicando claramente a intrusão do viés neoliberal na educação, que passa a direcionar o foco da escola na aquisição de conteúdos por parte dos estudantes do que na qualidade do processo decorrido para tal. De forma geral, essas avaliações são padronizadas e realizadas simultaneamente em todas as escolas ou no público selecionado para ser(em) avaliado(as). Isso induz as escolas a trilharem uma rota pré-estabelecida e conteudista, desconsiderando as diferentes realidades estruturais e as condições particulares de aprendizado. Para Hidalgo (2004, p. 102), isto implica “a aceitação de uma concepção de educação cujo princípio básico siga a lógica empresarial”.

Para Alavarse, Bravo e Machado (2013)

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com foco mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

De acordo com Pereira (1998), o real objetivo das reformas era o de manter sob responsabilidade direta do Estado apenas as atividades consideradas exclusivas⁸, como segurança e regulação econômica, por exemplo. As atividades produtivas cuja exploração fosse atraente ao mercado deveriam ser reguladas minimamente e transferidas para a iniciativa privada através de instrumentos como privatização e terceirização. No caso dos serviços públicos como a educação, por exemplo, o

⁸ De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995, p. 52) as atividades exclusivas de Estado são aqueles serviços ou agências em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc.

compartilhamento da responsabilidade estatal com a iniciativa privada se daria pelo expediente da publicização, que consiste, em resumo, na concessão de competência pública do Estado para entidades privadas, sem fins lucrativos, de natureza pública. Destas é exigido desempenho como se o serviço público estivesse em um mercado competitivo, permitindo, inclusive o modelo de gestão pública gerencial⁹.

Para Alves (2018),

essa lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, na qual a ideia da participação dos usuários nos serviços educacionais tem sido a tônica das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, estimulando, nesse sentido, a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas, o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões na escola, a partir do pressuposto de que a participação efetiva desses atores é uma forma de garantir a melhoria do processo educacional (ALVES, 2018, p. 139).

Esse contexto de reformas e redefinição das atribuições estatais foi intensificado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, simultaneamente à iniciativa do Estado de pôr em marcha outra mudança significativa no campo do desenvolvimento econômico e social, trata-se da política neoliberal de descentralização da gestão pública, cujos reflexos se estendem até a Educação Básica da rede pública. Por esse expediente, em relação especificamente à educação, o Estado mantinha sob suas rédeas a gestão estratégica e o poder de elaborar e controlar a política de financiamento, transferindo para outras instâncias a gestão operacional e a função executiva. De acordo com Magna França (2005), essa política de descentralização adequava-se às estratégias neoliberais de priorizar a redução do gasto público como condição para a superação da crise fiscal em que o Brasil se encontrava à época.

Para Dublante e Sousa (2017, p. 175):

Várias propostas de reforma foram sugeridas como compreensão de que o Estado na sua atual configuração não seria capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada. A partir desta noção, adotou-se a administração gerencial como um caminho para a reorganização da educação em função do novo modelo econômico que se estabeleceu em âmbito global.

⁹ De acordo com PDRAE (BRASIL, 1995, p. 16) administração pública gerencial em vez de basear-se nos processos como a gestão anterior (a burocrática), concentra-se nos resultados. Segundo este documento, essa nova estratégia volta-se para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e para o controle ou cobrança a posteriori dos resultados.

Dessa forma, a adoção do modelo de gestão pública gerencial¹⁰ na educação básica se revela uma medida de sobreposição do interesse econômico sobre o social, visando prioritariamente a diminuição da abrangência estatal e do gasto público, no intuito principal de aumentar o superávit fiscal primário¹¹ do Estado. Dentre as estratégias de consolidação desse modelo neoliberal de gestão junto à opinião pública, a ideologia neoliberal passa a ressignificar termos importantes ao processo educacional como, por exemplo - democratizar e descentralizar - sob o argumento de melhorar a qualidade da educação. Na prática, entretanto, os referidos termos assumem sentidos distintos: democratizar é adotado como dar oportunidade igual para todos; e descentralizar reforça o projeto de compartilhar responsabilidades estatais com a sociedade civil, tornando ambos os conceitos funcionais aos interesses do capital.

Para Cabral Neto e Rodriguez (2007), o conceito de qualidade da educação

evoluiu no decorrer do tempo, passando de uma referência à gestão para outra mais vinculada às aprendizagens dos alunos, conseguindo-se com isso maior vinculação do rendimento acadêmico, principalmente em língua materna e matemática. Em consequência, na década de 1990, a quase totalidade dos países da região criou seus sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 23).

O enviesamento de significado de termos tão importantes para a educação, obviamente, reflete nos resultados esperados pela comunidade escolar. Ao propor um modelo de democratização associado à igualdade de oportunidades indistintamente para todos, o sistema educacional pressupõe que os sujeitos matriculados na etapa da Educação Básica, por exemplo, tenham uma base econômica e social homogênea. Todavia, como mostra estudo do IBGE¹², a realidade desse público está longe dessa realidade: além das diferenças de classes sociais entre o público das escolas pública e privada, há também diferenças, em maior ou menor grau, em função da região

¹⁰ De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), a Gestão Gerencial baseia-se em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

¹¹ O Banco Central do Brasil define Superávit Primário como sendo o resultado positivo de todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamento de juros. O déficit primário ocorre quando esse resultado é negativo. Ambos constituem o “resultado primário” (BRASIL, [20--]a, on-line).

¹² Estudo do Banco Mundial apresentado pelo IBGE, em seu relatório “Síntese dos Indicadores Sociais” em 2020, mostra que o Brasil figura como o 9º país mais desigual entre os 164 países analisados, superando apenas Moçambique, Suazilândia, República Centro-Africana, São Tomé e Príncipe, Zâmbia, Suriname, Namíbia e África do Sul (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2020, p. 50).

geográfica, de raça, cor e etnia, e até mesmo em relação à localização – onde tais sujeitos ou escolas se encontram –, se urbana ou rural. Segundo o IBGE (2020),

em 2019, com dados da PNAD Contínua, o índice de Gini¹³ do rendimento domiciliar per capita do Brasil foi de 0,543, apresentando aumento em relação a 2012 (0,540), ano inicial da série do indicador, e a 2015 (0,524), menor índice da referida série. A desigualdade monetária no nível das Grandes Regiões brasileiras mostra um padrão sistemático no período em análise, no qual a Região Sul é aquela com menor desigualdade de rendimentos (0,467 em 2019), em contraste com a Região Nordeste, cujo Gini foi de 0,559 em 2019 (IBGE, 2020, p. 52).

As diferenças sociais e de renda apontadas pelo IBGE e reproduzidas na escola exigem que os termos democracia e descentralização caminhem juntos não na direção da igualdade de oportunidades, mas da criação de condições equitativas de ensino e de aprendizagem para as distintas realidades enfrentadas pela população. A partir dessa base, os estudantes vulneráveis também terão suporte sólido para superar os obstáculos que se interpõem entre estes e o seu direito subjetivo de uma formação básica emancipatória. Caso contrário, permanecerão na escola as causas que alimentam o fracasso escolar como, por exemplo, a desigualdade de condições. Nesse sentido, o Estado deve agir de forma desigual com os diferentes estratos sociais para elevar as classes menos favorecidas à igualdade de condições com as classes mais elevadas. Isto implica considerar o interesse social acima do viés econômico.

Dentro do espaço escolar da rede pública, a gestão destas instituições também tem função importantíssima no enfrentamento dos problemas que resultam no fracasso escolar de estudantes. Como agente intermediária do processo de ensino e de aprendizagem, compete à gestão escolar trabalhar interna e externamente o fortalecimento da rede complexa de participação política dos seus atores, “com novos desenhos organizacionais que facilitem uma gestão escolar mais horizontal, participativa e democrática” (OLIVEIRA, 2013, p. 39). Dessa forma, a gestão controla o fluxo de barreiras ideológicas, como a verticalização das relações de poder, os autoritarismos, hierarquismos e a centralização, criando uma atmosfera estimulante que, através da própria *práxis*, como aponta Paulo Freire, promova a participação da comunidade interna e externa nos espaços democráticos da escola pública.

Para Veiga (1995),

¹³ O coeficiente ou índice de Gini é um dos mais conhecidos indicadores de desigualdade de rendimentos, que se utiliza de toda informação disponível de uma população, considerando a distribuição como um todo e sintetizando-a em um único valor, que varia de 0 (perfeita igualdade) a 1 (desigualdade máxima) (IBGE, 2020, p. 51).

as estratégias de uma verdadeira gestão democrática, devem preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina de mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações de poder no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13).

Nota-se nas palavras de Veiga que a proposta economicista do pensamento neoliberal em relação a escola pública parte de uma perspectiva não representativa da realidade brasileira. Ao propor o acesso à escola de forma igualitária e uniforme, sem levar em consideração as particularidades das classes dominadas, o Estado caminha na direção da praticidade, da padronização e da uniformização dos processos, medidas que não eliminam os entraves da educação pública, como a evasão escolar, o abandono, a distorção idade-série, etc. É necessário romper a visão racionalista, investir na educação, pensar a escola a partir das necessidades concretas de cada público, “na construção coletiva do projeto político-pedagógico; dar importância ao estudo das relações interpessoais e à necessidade de se entender a cultura da organização” (MAIA, 2000, p. 141).

Quanto aos fenômenos que afligem a educação, principalmente dos mais vulneráveis, como a evasão escolar, o ponto de partida nesta pesquisa será a adoção de um conceito único para o problema. Por ser uma adversidade que marca a vida dos sujeitos, deixando sequelas pessoais e coletivas, a evasão tem sido motivo de amplos debates e estudos principalmente por parte da comunidade acadêmica e das autoridades competentes. Dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) produzida pelo IBGE mostram que, no ano de 2018, a evasão escolar do Ensino Médio atingiu o percentual de 7,6% dos adolescentes em idade escolar (IBGE, [20--]a). Nesse levantamento, o IBGE conceitua a evasão escolar como a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Dentre as razões para a interrupção precoce dos estudos no Ensino Médio da rede pública e o não retorno no exercício seguinte, o IBGE aponta ainda que a renda familiar é um fator determinante. Dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, do biênio 2017/2018¹⁴, evidenciam que, na etapa do Ensino Médio, por exemplo,

¹⁴ Relatório do Fluxo Escolar - Taxas de Transição (1), Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2017/2018, do Censo da Educação Básica/Inep (2018) Produzido pelo Instituto Nacional

enquanto a taxa média de evasão escolar da rede pública foi 9,4%, na rede privada essa taxa cai para 2,9%, evidenciando uma clara diferença de fluxo escolar entre a rede que acolhe as classes mais pobres e a rede que acolhe as classes média e alta. Assim, é essencial a intervenção do Estado para a promoção de políticas públicas equitativas, niveladoras das condições de acesso e de permanência dos estudantes de menor poder econômico, indo na contramão do que prega o receituário neoliberal, que preconiza “corte ou abandono das políticas públicas sociais” (ALVES, 2015, p. 104).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao promover iniciativas que tornaram obrigatório o acesso público ao ensino fundamental e ampliaram o acesso ao Ensino Médio. Essa determinação constitucional foi regulamentada pela Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a qual inseriu na etapa do ensino médio o conceito de integrante da Educação Básica, tornando o acesso a esta etapa como uma obrigação do Estado e, portanto, um direito subjetivo de todos os indivíduos que o buscam. Todavia, com o fortalecimento do pensamento neoliberal neste período, o projeto de universalizar a Educação Básica e elevar sua qualidade tem sido sistematicamente condicionado e subordinado a um viés economicista, que interfere e limita a sua expansão democrática, gerando, como efeitos, a manutenção de um sistema dual, com formação propedêutica para os mais ricos e a formação instrumental para os mais pobres.

Para Bodião (2018),

em função do jogo de forças que definiram, em cada período, as composições do governo federal, o Ensino Médio alternou-se entre a dualidade, opções únicas ou composições com graus distintos dessas mesmas hierarquias, sem que se possa dizer que tenhamos em algum momento equacionado bem a questão do Ensino Médio no Brasil (BODIÃO, 2018, p. 111).

De acordo com Zambom e Terrazon (2017, p. 134-135),

A identidade do Ensino Médio brasileiro, portanto, não está constituída. Temos vários “Ensinos Médios” sendo desenvolvidos nas redes escolares pública e privada, os quais produzem desigualdades educacionais e aprofundam desigualdades sociais. constituindo-se, então, como dispositivo de diferenciação social. Como desafios para o Ensino Médio no Brasil, além da necessidade ainda premente de acesso a essa etapa de escolaridade para todos os brasileiros, está a garantia da permanência dos estudantes no Ensino Médio, acompanhada de aprendizagem significativa dos elementos conceituais selecionados em cada área disciplinar.

O quadro atual ainda é de muito cuidado para com a etapa do Ensino Médio e seus gargalos históricos que reforçam sua reputação de etapa de universalização mais complexa. Várias políticas educacionais têm sido adotadas na rede pública de ensino para mudar esse panorama como, obrigar crianças e adolescentes dos 04 aos 17 a frequentarem a escola (Lei nº 12.796/2013¹⁵) (BRASIL, 2013). Todavia, embora essa lei repare uma injustiça histórica para com a população carente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/Contínua) do IBGE aponta que, no ano de 2018, por exemplo, ainda havia 8,8% de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Em outra frente, a Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que reeditou o Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 (PNE/2014), definiu a meta número 3, específica para o Ensino Médio, propondo universalizar essa etapa para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, até o ano de 2016 e elevar a Taxa Líquida de Matrícula (TLM)¹⁶ para 85%, até 2024.

Entretanto, o relatório de monitoramento do PNE 2014-2024¹⁷, relativo ao biênio 2017-2018 (2º ciclo), mostrou que não foi cumprida a meta de universalizar o ensino para adolescentes de idade entre 15 e 17 anos até 2016. Em pleno ano de 2018, apenas 88,2% desse público estavam nas condições propostas no referido plano nacional. Quanto à TLM, o mesmo relatório evidenciou que, em 2018, a taxa de matrículas do público-alvo deste estudo (de faixa etária de 15 a 17 anos) no Ensino Médio foi bem menor do que a projetada (85%), alcançando somente 69,3% dos estudantes. O referido relatório conclui que, se o crescimento médio de matrículas no Ensino Médio, em âmbito nacional, continuar na faixa de 0,6% ao ano, o percentual de 85% não será alcançado até 2024, como proposto no PNE.

Dados do módulo educação, da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2020, p. 86), divulgados pelo IBGE, mostram que a evasão escolar ocorre ao longo de todas as etapas da Educação Básica, mas incide em maior grau na faixa do Ensino Médio. Os números mostram que, enquanto a Taxa de Escolarização Bruta (TEB)¹⁸ no nível

¹⁵ A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013).

¹⁶ De acordo com o IBGE (IBGE, 2020, p. 87) a taxa de frequência escolar líquida representa a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária ou que já haviam concluído esse nível, de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro.

¹⁷ Disponível na íntegra online no endereço (BRASIL, [201-]).

¹⁸ Segundo o IBGE, “a taxa de frequência escolar bruta considera apenas a frequência à escola em qualquer nível – ainda que não seja adequado àquela faixa etária”. Dessa forma, abarca a todos os

fundamental, dos 6 aos 14 anos, está acima de 99,5%, percentual próximo à universalização, no Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos, a TEB é de apenas 89,2%. A pesquisa aponta que o percentual de jovens que abandonam a escola no 1º ano do Ensino Médio é de 14,1%, quase o dobro dos que abandonam a escola no 9º ano do ensino fundamental, que é de 8,1%. Esses números mostram que a prática neoliberal de racionalizar recursos da educação pública, em muitos casos “precariza os processos educativos, resultando em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência” (KUENZER, 2008, p. 493).

Com base no exposto, esta pesquisa tem como problema central identificar as causas da evasão escolar, reverberando nos demais fenômenos causadores do fracasso escolar de adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos, matriculados no Ensino Médio. A pesquisa procura distinguir se a evasão escolar no Ensino Médio ocorrida a partir da década de 1990, em pleno período de redemocratização do País, resulta da iniciativa do próprio estudante, consensuada com seu círculo familiar, ou se é produto da conjuntura política e econômica do país, que desde essa década, sob orientação de OFMs, adota o receituário da doutrina socioeconômica neoliberal. Para isso, as investigações buscarão respostas para as seguintes questões norteadoras complementares:

- Por que os indicadores de evasão escolar aumentam substancialmente a partir do ingresso do adolescente no Ensino Médio?
- Por que a superação da evasão escolar no Ensino Médio da rede pública caminha a passos tão lentos?
- Qual a relação entre a evasão escolar na etapa final do Ensino Médio e a exclusão social do público evadido?

A busca por respostas para esses questionamentos tem como objetivo central analisar o cenário que conduz estudantes adolescentes, em idade escolar obrigatória segundo a LDB/1996, a evadirem-se tão precocemente da escola, na etapa do Ensino Médio regular. Esse estudo analisa tanto a dependência administrativa da escola privada quanto, de forma especial, a escola pública, principal ofertante dessa etapa de ensino para as classes vulneráveis, as mais atingidas pela interrupção dos estudos e

estudantes da faixa etária referida que estejam matriculados, independente se está na faixa mais apropriada ou não (IBGE, 2020, p. 87).

pela exclusão social. Para alcançar esse objetivo geral, o estudo adotará os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as causas do aumento dos indicadores da evasão escolar a partir do ingresso do estudante no Ensino Médio;
- Entender o (s) motivo (s) de a superação da evasão escolar no Ensino Médio da rede pública caminhar a passos tão lentos;
- Analisar a relação entre evasão escolar na etapa final do Ensino Médio e exclusão social do público evadido.

1.3 Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Esta pesquisa tem por função analisar a relação entre evasão escolar no Ensino Médio e exclusão social, que atingem parcela do público adolescente de faixa etária dos 15 aos 17 anos, principalmente sujeitos pertencentes às camadas sociais subalternas – caracteristicamente as mais afetadas por esses fenômenos – no contexto da escola pública da rede estadual, no período de 2015 a 2020. Desse modo, no campo da pesquisa educacional, pela sua proximidade com a realidade social dos sujeitos, a definição de um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes.

Compreendemos que as categorias da evasão escolar, exclusão social e Ensino Médio representam um elevado grau de complexidade, por envolver uma relação de interpretação da ação humana sobre o desfecho da atividade educacional. Dessa forma, estudos com essas temáticas demandam a contextualização histórica e crítica do objeto, de modo a revelar suas trajetórias aparentes e ideológicas. Nesse sentido, tanto evasão escolar quanto exclusão social incorrem em alienação dos sujeitos dominados e ampliam a possibilidade de sua subjugação pela classe dominante, implicando em ser questionável se o acentuado índice de evasão resulta de um processo natural de conformidade da relação oferta versus condições de procura ou se resulta de uma ação orquestrada, que prioriza o interesse capitalista de manutenção de privilégios e de defesa da hegemonia.

Para Orso (2019, p. 321)

Na concepção materialista, a condição de cada indivíduo e a realidade social estão longe de serem entendidas, quer seja como uma determinação divina,

da natureza ou da consciência de cada um. Também está longe de a sociedade ser entendida como harmônica, nela o determinante são as relações sociais de produção. De acordo com ela, dada a existência da propriedade privada dos meios de produção, a sociedade se constitui numa sociedade dividida, conflituosa, de classes, em constantes lutas. Isto significa que não só temos uma sociedade dividida em classes e, portanto, que temos diferentes concepções de sociedade, como temos concepções antagônicas, antinômicas e de excludentes.

Para a sistematização dessa pesquisa iniciamos pela pesquisa bibliográfica a qual trouxe a contribuição de autores de referência para cada categoria analisada. Em paralelo, empregamos a pesquisa documental, que nos possibilitou extrair dados e informações específicas e originais acerca das variáveis de cada assunto respectivamente. Também é oportuno destacar que, em função da configuração materialista dessa análise do processo da evasão escolar no Ensino Médio e da exclusão social, sentimos a necessidade de empreendermos uma fundamentação pormenorizada e descritiva do contexto e das circunstâncias que permeiam a ocorrência e o desenvolvimento dos referidos fenômenos, por isso, esse estudo se apoiou na pesquisa qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994),

Na pesquisa qualitativa as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Privilegiam, em essência, a compreensão dos comportamentos a partir da visão dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Essa pesquisa se baseia em documentos oficiais tanto da rede federal quanto da rede estadual do Maranhão, que auxiliaram na sua fundamentação teórica. A mesma foi realizada por meio virtual, em função das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), visto o grave contexto pandêmico mundial em decorrência da COVID-19. Dessa forma, este pesquisador recorreu a vários documentos administrativos gerados pelos órgãos oficiais produtores de dados educacionais, no período de 2015 a 2020, como relatórios que retratam o fluxo escolar, leis educacionais e políticas públicas do referido período todos divulgados em sites de acesso aberto ao público. O exame destes documentos objetivou qualificar o ambiente promovido pelo Estado para o desenvolvimento da educação e analisar esse contexto na vida escolar dos sujeitos que incorreram na evasão escolar no referido período.

Para Lüdke e André (1986)

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

O quadro a seguir apresenta a síntese dos documentos que foram analisados fruto da navegação em sites oficiais do governo federal e de seus órgãos censitários, de páginas oficiais do estado do Maranhão, bem como nos demais espaços disponíveis. Cabe salientar que a análise destes documentos compreendeu o intervalo de tempo de 2015 a 2020, período de referência desta pesquisa.

Quadro 1 - Lista dos principais documentos analisados nesta pesquisa

DOCUMENTO	INDICADOR / INFORMAÇÃO
Lei nº 10.172/2001	Plano Nacional de Educação 2001-2010.
Lei nº 11.494/2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024.
Taxa Líquida de Escolarização	Percentual de adolescentes matriculados na etapa adequada para a faixa etária.
Taxa Bruta de Matrículas	Percentual de pessoas matriculadas na Educação Básica independente de faixa etária.
Taxa de Evasão Escolar	Percentual de adolescentes que estão a pelo menos 2 anos sem se matricular.
Matrículas por Faixa Etária	Variação de faixas etárias do público que frequenta a escola.
Distribuição de Matrículas do Público da Faixa Etária dos 15 aos 17 anos	Variação de etapas e modalidades escolares frequentadas pelo público da faixa etária dos 15 aos 17 anos.
Taxas de Distorção Idade-Série da Faixa Etária dos 15 aos 17 anos	Número de pessoas de faixa etária dos 15 aos 17 anos matriculados em etapa escolar inferior à adequada.
Estimativa Populacional da Faixa Etária dos 15 aos 17 anos	Estimativa populacional do público adolescente da faixa etária dos 15 aos 17 anos segundo o IBGE.
Taxa de Matrículas por dependência administrativa	Quantitativo de matrícula do público adolescente, de faixa etária dos 15 aos 17 anos, pelas redes públicas federal, estaduais e municipais, e pela rede privada.
Taxa de Matrícula no Ensino Médio por Sexo, Cor e Raça	Perfil de raça, sexo e cor dos estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos matriculados no Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa também se apoiou em dados produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA), disponíveis em sua página na internet, onde se buscou obter relatórios gerenciais específicos do Sistema

Educacional do Estado, que auxiliaram no levantamento da evasão escolar da região e no esclarecimento de suas causas. Foram analisados os principais planos e/ou normativos implantados pela rede estadual maranhense de educação, no período de 2015 a 2020, que visaram o enfrentamento da evasão escolar no estado.

Desta forma, também foi necessária, em menor escala, a utilização da abordagem quantitativa, visto a relevância da quantificação de dados relativos ao fluxo escolar, o que permitiu o aprofundamento e a melhor compreensão do problema em questão. Por isso, ancoramo-nos em Santos Filho (1997, p. 47), quando diz que “[...] o método científico quantitativo, pela grande eficácia que já tivera nas ciências naturais, não podia ser esquecido na pesquisa dos problemas humanos”. Assim, embora as categorias evasão escolar, Ensino Médio e exclusão social estejam no âmbito das ciências sociais e humanas e careçam essencialmente de um olhar subjetivo, ocasionalmente faz-se oportuno o emprego da análise objetiva.

A escolha do estado do Maranhão como o *lócus* desta pesquisa se apoiou no fato desse estado ser o espaço geográfico em que reside e atua profissionalmente este pesquisador, do seu interesse em compreender os elementos que conduzem os sujeitos à evasão escolar no cenário regional, somando esforços que contribuam para a implementação de políticas de enfrentamento a essa realidade. O IBGE estima que no ano de 2020, o Maranhão possuía aproximadamente 7,1 milhões de habitantes, dos quais 411.041 pertenciam à faixa etária dos 15 aos 17 anos. Destes, 317.444 matriculados em alguma etapa ou modalidade da Educação Básica, sendo 212.910 no Ensino Médio e o restante em alguma série da educação fundamental. Mas o número mais emblemático é o de 93.597 (diferença entre o número populacional e o de matriculados) que se refere à quantidade de adolescentes fora da escola.

O alto índice de jovens fora da escola é agravado ainda pelo quadro econômico do Maranhão. Uma pesquisa do Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos do Banco Bradesco (DEPEC) mostrou que o PIB do estado em 2018 foi de R\$ 98 bilhões, colocando-o na 17ª posição entre as Unidades da Federação, e com um PIB *per capita* de R\$14,208, que situa o estado na última posição no ranking nacional (BRADESCO, 2011). Quanto ao Desenvolvimento Humano (IDH-M), o último levantamento, realizado em 2010 pelo IBGE (Portal Cidades), aponta que o Maranhão possuía o índice de 0,639, ocupando o 26º lugar no país, à frente apenas do estado de Alagoas (IDH-M 0,631). Esses dados demonstram a precariedade em que o estado

ainda se encontra no aspecto econômico, reforçando a importância do fortalecimento de ações que contemplem conjuntamente os setores econômico e educacional.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (CEEB) elaborado pelo INEP, a rede pública estadual maranhense de Ensino Médio contava, em 2020, com 1.018 estabelecimentos escolares, dos quais 67% encontravam-se na zona urbana e os 33% restantes, na zona rural. Ainda de acordo com o INEP, mesmo com toda essa estrutura física, o IDEB¹⁹ alcançado pelo estado do Maranhão para a etapa do Ensino Médio, no período de 2015 a 2019, foi abaixo das metas estabelecidas, vejamos:

Quadro 2 - IDEB do período 2015, 2017 e 2019 do estado do Maranhão

Ano	IDEB Observado	Meta projetada
2015	3,1	3,3
2017	3,4	3,7
2019	3,7	4,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC²⁰.

É oportuno destacar que, como complementação dos dados desta pesquisa, estava programado no plano de trabalho visitas à Unidade Regional de Educação da cidade de Imperatriz (UREI), onde seria aplicada entrevista semiestruturada à representante local deste órgão administrativo. Também estava prevista a realização de pesquisa de campo e a aplicação de pesquisa semiestruturada, por amostragem, aos sujeitos de quatro instituições escolares da mesma cidade, como gestores(as) escolares, professores(as), estudantes do Ensino Médio, além de secretários(as) escolares. Todos estes atores seriam questionados(as) a respeito do objeto desta pesquisa, de acordo com roteiro de entrevista previamente formulado para esse fim. Mas, em função do agravamento do quadro pandêmico, e de decretos municipal e estadual de isolamento social, esta etapa teve que ser adaptada à nova realidade.

Para Lüdke e André (1986, p. 33), “na entrevista cria-se uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”. Assim, em função da inviabilidade de promover a interação física com o público alvo, em função

¹⁹ De acordo com o INEP o IDEB para o Ensino Médio das redes estaduais, responsáveis pela oferta da última etapa da Educação Básica, do ano de 2019, alcançou o índice de 3,9. Mesmo assim, ficou abaixo da meta estabelecida de 4,6.

²⁰ Essa informação consta na íntegra no site, no qual é possível consultar a nota do IDEB nos formatos nacional, estadual, municipal e por escola (INEP, [20--]).

dos riscos sanitários já mencionados, no período de qualificação desta pesquisa, os nobres e doutos componentes da banca, prudentemente, concluíram que a alternativa mais viável para o cumprimento dos prazos institucionais estabelecidos nos normativos da CAPES, seria a continuidade desta pesquisa através da utilização de instrumentos disponíveis no ambiente virtual ou em espaços que garantissem a saúde pessoal dos envolvidos. Por este motivo, as atividades interativas previstas no plano de trabalho deste projeto foram revisadas e ajustadas às novas condições.

Os dados que seriam obtidos através de entrevista passaram a ser construídos pela pesquisa bibliográfica e documental, depreendidos pela técnica da análise de conteúdo, a qual busca pormenorizar os fatos e extrair-lhes os pontos essenciais, clareando o objeto desta pesquisa. Esta prática respalda-se nos estudos de Bardin (1977), para o qual:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

Dessa forma, a busca pela compreensão dos fenômenos da evasão escolar e da exclusão social ocorrida no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica no Brasil, neste estudo, se inicia a partir da vinculação dos cenários político, histórico e econômico, por tratar-se de uma atividade eminentemente humana – e, como tal, sujeita a conveniências ideológicas e controversas, como a constante interposição do interesse capitalista sobre as deliberações do Estado, por exemplo. Assim, ao longo desta pesquisa, estes contextos são evocados e auxiliam na compreensão da direção prática tomada para a educação do público adolescente vulnerável, e apontam os motivos pelos quais ainda não foram alcançados os objetivos constitucionais para a etapa final da Educação Básica, sobretudo, de preparar democraticamente os adolescentes para a vida cidadã e para a construção da consciência crítica.

Dessa forma, este estudo está organizado em quatro capítulos que se estruturam de forma harmônica e complementar, para subsidiar a análise das categorias evasão escolar, Ensino Médio e exclusão social. Em âmbito geral, esta pesquisa se propõe a contextualizar as referidas categorias a partir da realidade nacional para a regional (estado do Maranhão).

O primeiro capítulo desse estudo apresenta sua introdução, tratando da contextualização do seu objeto, metodologia, instrumentos de análise e base teórica e metodológica empregadas na pesquisa, auxiliando o leitor a compreender o caminho traçado para se chegar aos resultados e conclusões. O segundo capítulo, “Ensino Médio: aspectos históricos, políticas e desafios”, trabalha a fundamentação teórica da categoria Ensino Médio, investigando o desenvolvimento do processo educacional na rede pública estadual de ensino. A pesquisa parte do contexto histórico desta categoria abordando em seguida as principais políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, com ênfase no período de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, em que são revelados interesses antagônicos que passam a dominar as políticas públicas sociais no campo da educação.

O terceiro capítulo trabalha as categorias - evasão escolar e exclusão social. Nesta seção procura-se compreender a evasão escolar, suas causas, consequências, bem como os efeitos da exclusão social provocados pela interrupção precoce dos estudos, com foco especial para a população menos favorecida economicamente, que é claramente a que sofre maior privação do alcance pleno da cidadania. Ainda nessa seção, são abordadas as principais políticas públicas voltadas para o enfrentamento da evasão escolar e demais fenômenos causadores do fracasso escolar presentes no âmbito da escola pública. O quarto e último capítulo trata da evasão escolar e da exclusão social no estado do Maranhão. Nesta seção são abordados os aspectos socioeconômicos da região, mostrando a estrutura do Ensino Médio e o perfil do público que o frequenta, fornecendo subsídios para a compreensão da realidade regional.

2 ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E DESAFIOS

Neste capítulo nos propomos a analisar o Ensino Médio, a apresentar sucintamente os aspectos da sua constituição histórica e das políticas públicas direcionadas a esta etapa da Educação Básica, para ao final tratar dos seus principais desafios. Ao longo desta seção, são debatidos temas historicamente ligados ao Ensino Médio, como sua dualidade estrutural, a ausência de uma identidade própria e a sua articulação com a ciência, o trabalho e a cultura no universo dos adolescentes. Essas questões visam oferecer subsídios para a compreensão dos motivos que dificultam a universalização e a democratização de um ensino de qualidade para todas as classes sociais. Para teorizar essa questão, este estudo dialoga com importantes estudiosos deste assunto, como Cury (2007), Fagnani (2017), Kuenzer (2009), Alves (2019), Almada (2011), Souza (2014), Davies (2014), dentre outros.

O Ensino Médio é a etapa final de um alicerce educacional e de uma marcha progressiva, denominada na LDB/1996 de “Educação Básica”, que se inicia no ensino infantil, continua no ensino fundamental e é concluída no Ensino Médio (Art. 21, LDB/1996). Como primeira etapa da educação escolar, a Educação Básica deveria servir de base e subsídio tanto para avançar ao ensino superior como para o mundo do trabalho. Todavia, para a parcela mais pobre da população, os obstáculos que se interpõem nessa etapa da vida escolar acabam por influenciar na decisão de muitos estudantes de abandonarem a escola. Segundo Cury (2007, p. 484), “a educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho”.

Para os filhos da classe trabalhadora, avançar as etapas da educação escolar básica para ter a possibilidade de se inserir no ensino superior público, como propõem a CF/1988 e a LDB/1996, tem se tornado um desafio cada vez maior. Isto porque, conforme aponta Kuenzer (2009), a etapa do Ensino Médio é marcada pela dualidade de funções, as quais circulam entre função propedêutica para a classe dominante e função profissionalizante para a classe dominada, o que torna complexa a criação de uma identidade própria. Por outro lado, Cury (2002, p. 182) aponta que há ainda uma terceira via para o Ensino Médio: a função formativa, que nem seria porta para o ensino superior nem habilitaria para o mercado de trabalho. Cury considera que o Ensino Médio “tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico”.

Assim, faz-se necessário examinar esse contexto da dualidade e de outros sintomas do Ensino Médio à luz de sua contextualização histórica. Para isso, vamos iniciar pela adoção de um conceito para esta etapa final da educação básica que atenda aos objetivos desta pesquisa. Para os pesquisadores Alves, Silva e Araújo (2014, p. 64) o Ensino Médio é “uma formação para o trabalho e para a vida em sociedade, considerando as múltiplas dimensões e determinações humanas”. Esse entendimento está em consonância com os objetivos propostos para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB/1996), (Art. 35, Inciso III)²¹, que em síntese são os seguintes - consolidar os conhecimentos adquiridos, preparar para o trabalho e a cidadania, desenvolver um ser humano ético, autônomo e de pensamento crítico - (BRASIL, 1996).

Nessa linha de raciocínio, percebemos que tanto o conceito como os objetivos do Ensino Médio, referidos acima, caracterizam-no como uma formação intermediária, uma passagem, tendo como referência principal ser uma etapa de preparação, seja para o trabalho, seja para a cidadania e para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, considerando as múltiplas dimensões de cada ser humano. Portanto, essa é uma etapa da vida do adolescente em que o papel da escola passa pelo fornecimento dos recursos técnicos e intelectuais básicos e apropriados para o seu nível de maturidade intermediário, e que, portanto, requer aprofundamento em etapa posterior, específica, para o desenvolvimento pleno de sua capacidade, consciência crítica e autonomia.

Todavia, a realidade pedagógica constatada na maioria das escolas públicas é de uma formação funcional ao capital. Tomemos como exemplo a referência legal do objetivo do Ensino Médio de preparar o adolescente para o trabalho. Esse objetivo tem sido, gradativamente, ressignificado para preparar o estudante para o “mercado de trabalho” (SILVA, 2013, on-line). O próprio texto de apresentação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio publicado em 1998, destacava: essa etapa escolar realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação (BRASIL, 1999, p. 75). Assim, a Educação Básica popular prioriza a dimensão profissional, levantando “questões cada vez mais acirradas sobre seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35).

²¹ Lei 9394/1996 (LDB/1996):Incisos I, II, III e IV.

Trata-se de uma bifurcação nos objetivos do Ensino Médio da classe menos favorecida economicamente, que a conduz impreterivelmente à “opção” pelo viés de uma formação rasa e instrumental, enquanto a elite acessa uma educação básica propedêutica. Desse modo, o Ensino Médio tem progressivamente se tornado um espaço de conflitos, extensão da própria divisão social em classes²². Isso revela o atrelamento da educação básica às configurações política e econômica, que Frigotto (2003) considera subordinada às demandas da classe dominante. Nessa ótica, o fracasso escolar da classe vulnerável torna-se suportável, pois seu reflexo gera benefícios ao capital como aumento da oferta de mão de obra profissional (banco de mão de obra barata), promove a regulação de custos operacionais (como salários e benefícios), mantém as taxas de lucro no nível desejado pelo mercado, dentre outros.

Para Oliveira (2017, p. 43)

a educação é fruto de correlações políticas, que refletem os conflitos de interesses e as negociações que perpassam entre as instituições do Estado e da sociedade civil. Por isso, as políticas educacionais se sustentam em uma correlação de forças e perspectivas em disputas em cada momento histórico, com desdobramentos específicos para cada setor da sociedade, ainda que todas as ações estejam correlacionadas entre os campos, setores e esferas governamentais

Nesse sentido, pensar a educação básica exige, do ponto de vista histórico, percebê-la no contexto em que se produz e é produzida, em como sua estrutura e direcionamento foram forjados histórica, material e dialeticamente para virem ao encontro dos valores e ideais sociais. Quando se observa, por exemplo, a ampliação do acesso popular ao Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990, deve-se também ponderar que essa abertura está regulada nas bases do pensamento neoliberal, representando um retrocesso para as classes inferiores, que Cury denomina “lógica da inclusão excludente”. Para este autor, a educação “não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (CURY, 200-8, p. 210).

Sob essa ótica, o Plano neoliberal de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) iniciado em 1990 traz à cena a introdução de um novo modelo de gestão educacional, originado, segundo Alves (2019) da criação de “um novo paradigma de gestão pública”

²² O conceito de classes sociais empregado neste estudo se coaduna às ideias de Orso (2019, p. 323), baseadas em Marx e Engels (1981), para estes pensadores, a sociedade de classes se refere à divisão social no sentido da existência de uma classe que detém as riquezas, o capital e o poder, e outra, que por estar desprovida de meios de produção, está absolutamente livre, mas apenas para vender sua única propriedade, a força de trabalho.

que segue princípios de gestão eficiente baseado na otimização de resultados e na racionalização de recursos. Segundo este autor esse novo paradigma fundamenta-se nas “intensas transformações na ordem econômica mundial, nas formas de organização produtiva e nas estruturas que sustentaram o capitalismo do pós-Segunda Guerra Mundial, período em que o processo de reestruturação do capital vai se intensificando” (ALVES, 2019, p. 137-139). Isso mostra que a preocupação central das políticas públicas sob a égide neoliberal não é o atendimento das necessidades humanas, mas o alcance de um Estado mínimo e de alta liquidez.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990, são inseridos no universo da educação pública termos há muito tempo reclamados, como autonomia, descentralização e participação social, porém, revestidos de semântica funcional ao interesse neoliberal de Estado mínimo. Nessa configuração, Lima (2003, p. 120) considera esses termos “tendencialmente despojados de sentido político”. Adrião (2006) afirma que “a nova ênfase não é a necessária reestruturação institucional das unidades escolares” para a oferta de um ensino de qualidade, mas a transferência “da responsabilização das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público” (ADRIÃO, 2006, p. 62). Dessa forma, a euforia criada pela ampliação do acesso ao Ensino Médio e pela “democratização” da sua gestão é ofuscada pela percepção de que o real interesse era a contenção do investimento público.

Para Oliveira (2017, p. 47), no campo educacional brasileiro, a passagem do século XX para o XXI não representou mudança significativa, visto que alguns problemas recorrentes e antigos não foram superados como, por exemplo, o analfabetismo, a distorção idade-série, o abandono e a evasão escolar. Entretanto, chama a atenção que dentre as estratégias utilizadas pelo Estado para o equacionamento destes fenômenos se encontrar a edição de um grande número de Leis e reformas educacionais voltadas para a regulamentação da forma, expansão e democratização da Educação Básica. Também é oportuno destacar que muitos destes marcos regulatórios nasceram fadados a falhas nos seus objetivos, haja vista a predominância do viés racionalista e economicista em detrimento do viés social, característico da doutrina neoliberal que impera no Estado brasileiro desde 1990. Para Almada (2011, p. 81)

as reformas educacionais brasileiras não ficaram imunes à lógica predatória do capital e acompanharam as tendências de alinhamento da educação à política econômica, seguindo às orientações dos organismos financeiros internacionais, em especial, as do Banco Mundial.

De acordo com Zibas (2005), os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao Ensino Médio uma grande turbulência estrutural e conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade (ZIBAS, 2005 p. 24). Assim compreende-se melhor as dificuldades para a fixação de um projeto estrutural de oferta democrática, qualitativa e universal da etapa final da educação básica e da predominância das estratégias neoliberais no jogo ideológico que visam o empoderamento da iniciativa privada e a manutenção de uma formação de mão de obra instrumental para o mercado, conforme demonstram os principais marcos regulatórios direcionados à (re)estruturação do Ensino Médio.

2.1 Políticas educacionais e identidade do Ensino Médio a partir dos marcos regulatórios: PNE (Lei nº 10.172/2001), FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), PNE (Lei nº 13.005/2014)

Definir políticas públicas para uma nação tão numerosa e diversa como a brasileira já é desafio suficientemente grande para qualquer governo. Essa missão torna-se ainda mais complexa, quando o cenário de crise fiscal exige a adoção de medidas estruturais de austeridade econômica, dentro de um viés neoliberal, como tem sido apontado no caso do Brasil desde a década de 1990. Além disso, a cultura política brasileira permanece enraizada no modelo “patrimonialista fundado na estrutura clientelista”, fato que aumenta a resistência em separar o interesse público do privado (SOUSA FILHO apud ALVES 2015, p. 82). É nessa perspectiva que, nesta seção, será discutido o contexto do planejamento das políticas educacionais. Para isso, dialogamos com autores(as) como, Shiroma, Campos e Garcia (2005), Kuenzer (2010), Valente e Romano (2002), Aguiar (2010), Davies (2014), Sousa (2014).

A partir do arranjo neoliberal brasileiro, vigente nas últimas décadas do século XX, há uma progressiva redução da abrangência estatal no setor social e o aumento da influência do setor privado no compartilhamento da função pública com o Estado, como é o caso da educação. Nesse sentido, é possível compreender interesses convergentes e convenientes entre o público e o privado, que se interseccionam em diversos pontos, especialmente na definição do conteúdo dos marcos regulatórios. Essa interação não só retira a objetividade e a neutralidade desses normativos, como garante a segurança jurídica para a inserção do setor privado na esfera pública, revelando as reais intenções desses projetos educacionais. Para Shiroma, Campos e

Garcia (2005, p. 432), os textos dessas leis podem conter “ambiguidades, contradições e omissões”.

Assim, o papel atribuído ao Estado de regular os processos educacionais conforme a necessidade social acaba se ajustando às condições do mercado. Esse terreno de disputas não é apenas conceitual. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), as disputas impregnam os textos legais das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. É uma ideia compartilhada por Tuppy (2002, p. 109), para o qual “nenhuma Lei está isenta de influências políticas, históricas e sociais, podendo, inclusive, ser muito mais contundente pelo que omite do que pelo que explicita”. Nessa perspectiva, analisaremos inicialmente o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE 2001), que nasce da necessidade imperativa de construção de um sistema de ensino nacional, democrático e amplo.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) define, em seu Capítulo III (Seção I) os papéis que competem a cada ente federativo do pacto nacional do Estado brasileiro na garantia do direito à educação. Essa Carta Magna, em síntese, explicita que

à União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1988, art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, liderado pelo professor Anísio Teixeira e elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024, de 1961. Esse plano não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como “uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação”. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (BRASIL, 2001). De lá para cá, a ideia de um Plano Nacional de Educação ganhou força e status de Lei federal, “capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação”, conforme estabelecido no Art. 214 da CF/1988.

Por outro lado, em 1996, a Lei 9.394/1996 em seu Art. 9º, Inc. I, determinou que a elaboração de um Plano Nacional de Educação era competência da União em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1996). Esta época foi considerada a Década da Educação, que deveria se iniciar em um ano

a partir da publicação da LDB/1996. Nessa ocasião, iniciaram-se as tratativas para a elaboração de um Projeto de Lei que instituísse um Plano Educacional de fato e de direito. Nesse contexto, no ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que criou o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001 a 2010. Embora representasse um avanço em termos de legislação, esta Lei teve seu alcance bastante limitado em função da escassez de recursos financeiros. O próprio texto de apresentação desta lei estabelecia prioridades, conforme reproduzido a seguir:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais (BRASIL, 2001, p. 7).

A recomendação do estabelecimento de prioridades nos gastos públicos sociais é parte do projeto econômico idealizado pela lógica neoliberal, originada a partir da década de 1990, quando as OFMs passaram a promover uma série de encontros internacionais com representantes dos países em desenvolvimento, nos quais foram configuradas essas prioridades, incluindo as do campo educacional. De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990), a orientação das OFMs era o atendimento preferencial às “necessidades básicas de aprendizagem”, dentre as quais se destacam priorizar conhecimentos instrumentais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e a solução de problemas) e conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

De acordo com a UNESCO (1990, p. 2), esse tipo de aprendizado era suficiente para prover à população dos países periféricos das condições de sobrevivência e de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, de viver e trabalhar com dignidade, participar autonomamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Assim, países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 1990, passaram a organizar seus planos educacionais visando especialmente a população mais pobre, promovendo o acesso deste contingente através de supostas “negociações com a sociedade civil acerca das metas que deveriam orientar as ações do Estado, seu acompanhamento e seu controle, especialmente quanto aos direitos fundamentais” (KUENZER, 2010, p. 853).

Para Evangelista e Shiroma (2006)

A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial (BM) difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. Num contexto de mundialização do capital, o resultado foi aumento acelerado da pobreza vista como efeito deletério da globalização (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 47).

Esse ritual de produção das políticas públicas sociais deixa claro o condicionamento da educação das populações mais pobres ao interesse do capital. No caso do Brasil da década de 1990, quanto ao acesso à escola pública e a gratuidade do ensino, quesitos tão demandados socialmente pela população pobre, ficou estabelecida inicialmente, que a universalização se daria apenas para o ensino fundamental, mantendo-se os antigos percalços para o acesso às etapas do Ensino Médio e, principalmente, do ensino superior. Para Evangelista e Shiroma (2006), essas medidas visavam a manutenção de privilégios para as classes superiores, refletindo apenas na “suavização da pobreza extrema”, contribuindo para o controle pacífico das pressões sociais.

Por isso, a partir da primeira década do século XXI, o Estado passou a produzir uma série de instrumentos contidos nas políticas públicas educacionais sob uma cortina democrática, supostamente em busca de melhorar a qualidade da educação e de fortalecer o enfrentamento aos problemas educacionais como o a evasão e o abandono escolares e a distorção idade-série, por exemplo. Todavia, esses instrumentos estavam claramente impregnados do caráter econômico, visto que não se via a necessária provisão de recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento das referidas ações, resultando numa proposta educacional conteudista, que procurava aparelhar os mais pobres dos requisitos mercadológicos do novo modelo de produção e para o consumo elementar. Dentre essas leis, destaca-se a Lei 10.172/2001, a qual veremos a seguir.

2.1.1 O Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001/2010)

O PNE 2001-2010 (Lei 10.172/2001) nasceu sob a expectativa de ser um ponto de referência e um canalizador do esforço nacional, para a oferta de uma educação orgânica e integrada, administrada de forma colaborativa entre os entes federativos e que contava inclusive, com o apoio da sociedade civil. No discurso do MEC, esse projeto contemplaria uma educação transformadora, neutra, democrática e bastante

abrangente, que auxiliaria na solução dos principais problemas da educação nacional. Todavia, essas pretensões do PNE 2001-2010 eram gigantescas frente à frágil programação financeira para a sua execução. Ao tratar desta pretensa abrangência do PNE 2001 – 2010, Sousa (2014) esclarece que o mesmo

definiu diagnósticos, diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis – Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio) e educação superior – e modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena - , tratando também da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, do Financiamento e Gestão, além do acompanhamento e avaliação do Plano, propondo a efetivação de uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos (SOUZA, 2014, p. 150).

Basta um olhar mais atento para perceber alguns paradoxos do texto dessa norma legal. De acordo com Valente e Romano (2002, p. 97), a Lei 10.172/2001 “não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Pelo contrário, ela surgiu da pressão social, capitaneada pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”²³. Na primeira versão deste PNE, ainda em 1998, quando tramitava como o Projeto de Lei nº 4.155/1998, este normativo contou com a participação de “setores organizados da sociedade civil, em dois congressos nacionais de educação, além de vários seminários, debates e encontros em todo o país” (AGUIAR, 2010, p. 710). Entretanto, o PNE aprovado no Congresso Nacional originou-se do Projeto de Lei nº 4.173/98, construído verticalmente no governo FHC (1995/2002), com o apoio de empresários e de secretários de educação.

De acordo com Cury (2008), as duas formulações do PNE 2001-2010 eram concepções opostas. Esta afirmação é corroborada pelos autores Valente e Romano (2002), os quais apontam que essas duas versões retratavam visões distintas:

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino,

²³ De acordo com Gohn (1992), o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP – é uma organização sem fins lucrativos, surgida em 1986, formada por intelectuais e coletivos socialmente organizados, engajados na luta pela redemocratização do país, cujo objetivo inicial era a elaboração de uma nova Carta Magna para o Brasil, passando posteriormente para outras causas na área educacional, como a da elaboração do PNE.

transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade lacunas (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

As palavras de Valente e Romano deixam claro o projeto da União de empregar o marco regulatório do PNE para protelar o cumprimento da obrigação estatal com a educação de qualidade e cumprir metas econômicas. De acordo com Davies (2014), na gestão do Plano Nacional de Educação 2001-2010, “as decisões no âmbito macro, de definição das prioridades educacionais, da utilização dos recursos, da avaliação, dos currículos, o plano do MEC era centralizador”. Em relação aos investimentos financeiros para a consecução dos avanços prometidos no PNE, Davies afirma que, “para a consecução de todas as metas quantitativas, o MEC não propôs nenhum aumento significativo de gastos estatais, mas apenas a ‘racionalização’ dos recursos já empenhados, que, se bem empregados, seriam suficientes para cumprir tais metas” (DAVIES, 2014, p. 307).

Sem o necessário incremento financeiro, as expectativas criadas sobre o PNE não se concretizaram, mantendo a trajetória histórica de índices negativos da educação nacional. De acordo com o Censo Escolar do MEC/INEP (2000 a 2010), o índice nacional de abandono escolar no Ensino Médio, que em 1999 era de 16,4%, em 2010 era de 10,3%²⁴. Segundo a mesma fonte, a Taxa Bruta de Escolarização para a população de 15 a 17 anos, que em 2000 era de 76,6%, em 2009 estava em 80%. Esses dois indicadores mostram o ritmo lento do PNE na superação dos problemas da escola pública. Por isso, Davies (2002, p. 117) afirma que o Plano (PNE) refletiria “muito discurso, nenhum recurso”. Enquanto isso, Pinto (2004, p. 327) defende que a expansão da oferta do ensino, “em particular pelos estados, implicaria considerar recursos adicionais ao seu financiamento.

Para autores como Brandão (2011) e Kuenzer (2010) o PNE 2001-2010, fracassou na questão financeira, por isso o classificaram apenas como “um rol de boas intenções”. O reflexo do desinvestimento no nível médio se traduziu em decréscimo do número total de matrículas. De acordo com Kuenzer (2010), no período entre 2002 e 2006, “as matrículas no Ensino Médio regular cresceram apenas 5,6%” (no quinquênio anterior o crescimento havia sido de 32,1%); e “a partir de 2007 passou a decrescer, alcançando a marca de -8,4% em 2008” (KUENZER, 2010, p. 852). Desta forma,

²⁴ Fonte: IBGE: séries históricas e estatísticas (SEE-35) - planilha: aprovação, reprovação e abandono - Ensino Médio (série nova) (IBGE, [20--]b).

está claro que, ao tratar da educação escolar, cujo objeto central é o ser humano, o viés econômico precisa estar em segundo plano.

2.1.2 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007

A preocupação com o financiamento da Educação Básica no Brasil remonta aos tempos do Império, mais precisamente ao ano de 1834, quando através do Ato Adicional à Constituição do Império, as províncias passaram a ter autonomia para cobrar impostos sobre o consumo e a aplicá-los na educação pública, fato que permitiu à União garantir o custeio das escolas da Corte, no Rio de Janeiro. Depois, já no período Brasil-República, a forte repercussão do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, exigindo reformas para a Educação Básica que a tornassem laica e acessível a todas as classes sociais, contribuiu para a iniciativa pública promover pela primeira vez na história do Brasil um ministério para a educação com uma fonte orçamentária de recursos financeiros exclusiva para esse fim. Segundo Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 641),

a Constituição Federal (1934) estabeleceu o princípio da vinculação, para a educação, de um percentual mínimo da receita de impostos (revogado na de 1937 e depois retomado na de 1946), e com o grande crescimento econômico que marca o país nas décadas de 1940 e 1950, surgem os grandes ginásios estaduais, estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos, muitos dos quais ainda sobrevivem, deixando à vista o contraste com os padrões atuais de atendimento.

O descaso histórico com o financiamento público da educação popular, relatado pelos estudiosos Pinto, Amaral e Castro, demonstra o persistente embate de forças antagônicas quanto à democratização e universalização da oferta de acesso à escola ao longo da história brasileira. De acordo com Kuenzer (2000), esse confronto tinha de um lado a ala progressista que defendia a democratização e gratuidade do acesso à Educação Básica e, do outro, os conservadores e os capitalistas da educação, que defendiam a privatização e a mercantilização da escola. Esse debate durou um longo tempo, resultando no represamento do acesso da classe popular a uma educação pública de qualidade, especialmente para os níveis médio e superior. Esse processo foi responsável pela histórica exclusão social dos filhos das classes vulneráveis. Para Kuenzer (2000),

Os debates e negociações que antecederam à promulgação da CF/1988, embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes pelo menos, para conseguir a garantia, de uma concepção de estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, o que aconteceu pela primeira vez na legislação brasileira. Assim é que o artigo 208 da CF/1988 determinou o dever do Estado para com a educação em todos os níveis, assegurando a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (KUENZER, 2000, p.26).

Ferreira, Gomes e Lima (2020) também atribuem uma parcela da responsabilidade pelos indicadores de fracasso escolar à fragilidade das propostas de financiamento que se sucederam ao longo da história brasileira. Para esses autores,

Entre idas e vindas, a política de financiamento para a educação no Brasil por meio da vinculação constitucional de recursos sempre padeceu de estabilidade, bem como nunca foi capaz de ofertar o aporte necessário para a promoção de um sistema educacional que promovesse modificação estrutural para os claros problemas da educação brasileira, como a exponencial evasão escolar, o desnivelamento idade-série, a baixa oferta de vagas no ensino superior, a desvalorização e má formação docente, dentre outros (FERREIRA; GOMES; LIMA, 2020, p. 44).

Nos países de capitalismo periférico, as OFMs orientaram a criação de marcos regulatórios para assegurar o financiamento pleno apenas para a etapa da educação fundamental, de modo a garantir sua democratização e universalização. Assim, a CF/1988 fixa inicialmente a obrigação de garantir o acesso gratuito e universal ao ensino fundamental (Art. 208) e, somente a partir do ano de 2009, o acesso público e gratuito foi estendido também à grande demanda reprimida de interessados no Ensino Médio. Segundo Roman (1999, p. 169), a postura das OFMs²⁵ de defesa de uma escolarização exclusivamente primária para a população dos países periféricos foi muito prejudicial à classe vulnerável, pois nesses países “a escola se oferece apenas como meio de qualificação para o mercado de trabalho”, funcional às suas transformações, e adequada à nova ordem social. Ainda de acordo com o referido autor,

apesar de constar na CF de 1988, como objetivo do Estado, a extensão do Ensino Médio gratuito, assistimos à proliferação do Ensino Médio privado. Reproduzem-se os cursos supletivos noturnos, que por um preço acessível prometem melhores chances de empregabilidade (ROMAN, 1999, p. 170).

²⁵ Para Costa, González e Almeida (2014, p. 59): “As Organizações Financeiras Multilaterais (OFMs) podem ser classificadas como intermediárias financeiras internacionais, cuja propriedade encontra-se compartilhada entre Estados soberanos, que captam recursos nos mercados de capitais privados e de fontes oficiais. Sua lógica de funcionamento consiste no direcionamento desses recursos, com custos competitivos, para o financiamento de projetos públicos e privados nos países mutuários, em geral com baixo retorno financeiro, mas com importantes retornos econômico e social”.

Para garantir a operacionalização do financiamento da educação fundamental, União, estados, municípios e o Distrito Federal convencionaram a criação de uma política de fundos, através da qual consolidariam a referida proposta de trabalho colaborativo. Esse acordo foi materializado na Lei nº 9.424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo tinha como premissa cumprir as determinações da CF/1988, que, em seu Artigo 211, garante o ensino básico obrigatório, universal e de qualidade, sob regime de colaboração entre os entes federados. Esse mesmo assunto foi corroborado pela LDB/1996 (Art. 4º, Inc. I), que fixou “a garantia da oferta gratuita e obrigatória do ensino fundamental”.

Para Ferreira, Gomes e Lima (2020, p. 45), o FUNDEF representou um inegável avanço no que tange às políticas de financiamento da educação pública; entretanto, o fundo apresentava “fortes limitações frente as reais demandas” e seguia as mesmas diretrizes econômicas da doutrina neoliberal para o sistema educacional como um todo. A principal dessas limitações era a garantia de financiamento público apenas para o ensino fundamental, fragilizando as demais etapas da Educação Básica, ou seja, a educação infantil e Ensino Médio. Para esta última faixa de ensino, a CF/1988 (Art. 208, Inc. II) e a LDB/1996 (Art. 4º, Inc. II) previam apenas a “progressividade” da oferta na rede pública. Essa política de financiamento seletivo escancara o viés racionalista neoliberal destes normativos, de foco numa formação mínima, colocando o Estado sob pressão pela reformulação da sua política de financiamento.

Nesta perspectiva, através da Emenda Constitucional nº 53/2006, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), direcionado, desta vez, para toda a educação básica na rede pública e com vigência programada para o período de 2007 a 2020. O Fundeb amplia o caráter supletivo da União no regime de colaboração com os Estados e Municípios, e propõe a universalização de toda a Educação Básica, a partir da redistribuição equitativa de recursos entre estados e municípios, com base na divisão de responsabilidades estabelecida na CF/1988 (BRASIL, 1988, Art. 211, § 2º e § 3º).

Com isso, o Fundeb consegue atender a importantes demandas sociais repressadas há algum tempo, como a ampliação da abrangência do Fundo para os três níveis de ensino: infantil (creche e pré-escola), médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em simultâneo, neste novo financiamento, é estabelecida a lei do piso,

contemplando o magistério e todos os profissionais da educação. Essas conquistas sociais resultaram em aumento da responsabilidade fiscal da União pela complementação do Fundo para, no mínimo, 10% do aporte total de recursos dos Estados, do DF e dos Municípios. Por isso, os percentuais das contribuições de estados, do Distrito Federal e dos Municípios ao fundo foram ampliados, saindo de 15% para 20% sobre a arrecadação dos seguintes impostos: FPE, FPM, ICMS, IPIexp, desoneração (Lei 87/96), ITCMD, IPVA e Quota-parte de 50% do ITR.

Algumas condições do Fundeb foram alvo de questionamentos, como a possibilidade de o Fundo ser usado em instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas que atuam em creches, pré-escolas e na educação especial, e sejam conveniadas com o Poder 'Público'. Isso foi possível, mesmo sem previsão na LDB/1996, em função de estar registrado no texto da Lei 11.494/2007, que regulamentou o Fundeb. Um outro questionamento é o que trata da distribuição dos recursos do Fundo, sobre o formato de divisão entre estados e municípios, sob o critério da “proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de Educação Básica presencial” (DAVIES, 2006, p. 761). Esse formato de distribuição desconsidera tanto o número de matrículas na educação infantil para distribuição de recursos aos estados, como o número de matrículas no Ensino Médio para distribuição de recursos aos municípios.

Essas fragilidades não reduzem a importância dos avanços do Fundeb, mas ensejaram na comunidade escolar o reconhecimento e o coro em defesa da importância da sua manutenção e aprimoramento como mostra o estudo dos Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017), baseado no censo escolar 2014/2015. Este trabalho realizado pelo INEP/MEC traz a série histórica de 2007 (ano inicial do FUNDEB) a 2015, avaliando a transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando os cenários possíveis de promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar, a partir do início da vigência do FUNDEB.

Tabela 1 - Transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando os cenários possíveis, promoção, repetência, migração para EJA e evasão de escola

Critério Avaliado	2007/2008 (%)	2014/2015 (%)
Aprovação Regular	70,0	76,3
Repetência	12,9	10,5
Migração para EJA	2,6	2,0
Evasão escolar	14,5	11,2

Fonte: Inep/MEC 2015 (BRASIL, 2017).

Em outro estudo, Abreu (2018, p. 106) afirma que “várias análises técnicas demonstram os resultados positivos do Fundeb, tanto no efeito redistributivo intraestadual quanto na redução das desigualdades entre estados em decorrência da complementação financeira da União”. A autora apresenta uma síntese do estudo do INEP/MEC sobre o Valor Aluno Ano (VAA) do Fundeb nas Unidades da Federação (UFs), no qual demonstra que a diferença entre o VAA do estado do Maranhão (o menor do país à época) e o do estado de São Paulo (o maior do país à época) diminuiu consideravelmente entre os anos de 2007 e 2014, após vigorar a complementação da união fixada no Fundeb. Vejamos detalhadamente, a seguir:

Tabela 2 - Comparação do valor aluno ano (VAA) para os Estados de São Paulo e Maranhão nos anos de 2007 e 2014, nos cenários com e sem a complementação da União

CENÁRIO	Sem complementação da União		Com complementação da União	
	2007 (R\$)	2014 (R\$)	2007 (R\$)	2014 (R\$)
São Paulo	2.699,53	3.289,24	2.699,53	3.289,24
Maranhão	919, 21	1.240,07	1.389,91	2.476,37
Diferença*	193%	165%	94%	32%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados adaptados de Abreu (2018, p. 106)²⁶.

* A diferença foi calculada com base na razão entre o VAA de São Paulo e o do Maranhão.

As tabelas número 1 e 2 comprovam que a partir do Fundeb ocorre uma relativa equalização do financiamento público para a escola pública, transmitindo a percepção de estar havendo uma lenta, mas progressiva elevação dos valores dos índices educacionais, como, por exemplo, do número de matrículas e da aprovação regular, fatos que contribuem para a redução dos indicadores de evasão e abandono escolares. Esse lampejo progressista comprova que a distribuição equitativa e adequada de recursos financeiros entre União, Estados e Municípios tanto melhora efetivamente as condições de ensino e de aprendizado escolares, quanto influencia na elevação da qualidade da educação popular. Por isso, a sociedade organizada fez grande esforço para tornar o Fundeb uma política permanente e mais ampliada. Neste sentido, Abreu (2018) afirma que se formou no país,

²⁶ Acesso completo à pesquisa disponível em Castro e Callou (2018).

senão um consenso, ao menos uma ampla maioria sobre a necessidade de tornar o Fundeb um mecanismo permanente de financiamento da educação brasileira, com aperfeiçoamentos para promover ainda mais equidade e qualidade da Educação Básica pública. Com esse propósito, já foram apresentadas duas Propostas de Emenda à Constituição (PEC) no Congresso Nacional: a PEC nº 15/2015, na Câmara dos Deputados, e a PEC nº 24/2017, no Senado Federal (ABREU, 2018, p. 107).

Para tornar o Fundeb permanente, foi proposta a sua retirada das disposições transitórias (CF/1988m Art. 60) e a sua inserção entre as Leis permanentes da Carta Magna nacional de 1988, elevando-o à categoria de política permanente de Estado. Cabe ressaltar que, em 2020, o Fundeb tornou-se política permanente, após a aprovação da PEC 26/2020. Agora o anseio social é pela ampliação dos recursos do fundo e pelo aprimoramento dos seus instrumentos de fiscalização, para limitar o seu emprego ao fim exclusivo de investimento na “manutenção e desenvolvimento do ensino público” (MDE), como fixa a LDB/1996 (Art. 70). Também é necessário qualificar melhor os conselheiros de acompanhamento e controle social e a gestão escolar, os quais fiscalizam e decidem a aplicação dos recursos do Fundo na escola, visto que o mesmo tem complexa linguagem contábil.

2.1.3 O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024)

A aprovação das definições e diretrizes progressistas do FUNDEB, em 2007, elevaram as expectativas em torno da elaboração de um novo PNE, visto o perfil conservador do Plano Educacional em vigor, que se encerraria no ano de 2010. Os avanços em torno do modelo de financiamento, propostos no FUNDEB, potencializaram o anseio da sociedade e especificamente da classe da educação por um PNE progressista, conformado ao projeto de universalização do acesso à Educação Básica pública de qualidade, principalmente das etapas mais elevadas, que são, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Outro anseio da sociedade organizada era de que este PNE versasse sobre projetos como educação especial, igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, expectativas de aprendizagem e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FURLETTI, 2017, p. 77).

Contrariamente ao modo como se originou o PNE 2001-2010, a elaboração do novo Plano Nacional de Educação contou com a intensa participação social através de debates em diversos eventos nacionais, dos quais resultou a Lei nº 13.005, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (PT) em 25 de junho de 2014. Com duração de

10 anos, de 2014 a 2024, o novo PNE é “considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação - SNE, está organizado como uma proposta gradual de cumprimento de metas, servindo também de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação” (IBGE, 2020, p. 85). Nos termos da Lei, o PNE 2014-2024 se apresenta como um documento bem mais democrático e progressista do que o seu antecessor, contemplando todos os níveis da educação. Segundo Furlletti (2017),

a Lei 13.005/2014 distribuiu as 20 metas e 253 estratégias do PNE 2014-2024 em 5 focos principais: as metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 são estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade; as metas 4 e 8 abordam especificamente a redução das desigualdades e a valorização da diversidade; as metas 12, 13 e 14 tratam da qualidade e da ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação; as metas 15, 16, 17 e 18 visam à valorização dos profissionais de educação e são metas estratégicas para o sucesso de outras metas. A meta 19 contempla a efetivação da gestão democrática e a meta 20 que define a ampliação de investimentos (FURLETTI, 2017, p. 78).

Pela proposta final da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024), a União passaria a assegurar, “no mínimo, 7% do PIB do país no 5º ano de vigência desta Lei, e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do 10º ano” (BRASIL, 2015, p. 335). Esse aumento do gasto público com a educação pública contrariou o interesse capitalista, que desde a década de 1990 impunha ao Brasil a tarefa de “se tornar mais barato e mais eficiente na realização das suas tarefas” (PEREIRA, 1998, p. 15). Essa insatisfação levou o BM, no período eleitoral de 2018, a emitir um “Pacote de notas de políticas públicas (PNPP)”, dentre elas havendo uma nota intitulada “Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil”, em que criticava a postura do governo brasileiro de relacionar qualidade da educação a aumento de gasto público. Neste documento, o BM afirma:

Não é possível melhorar a qualidade da educação simplesmente gastando mais dinheiro. O Brasil já gasta 6,6% do PIB em educação - mais do que a média dos países da OCDE e muito mais do que muitos países de renda média, incluindo China, Rússia e Chile, que apresentam resultados consideravelmente melhores. O fato de alguns dos municípios com os melhores resultados educacionais estarem localizados nas regiões mais pobres do Brasil, como o Ceará ou Pernambuco, confirma que outros fatores importam mais do que os níveis de gastos (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 33).

Ao denominar de “gasto” o empenho financeiro na Educação Básica da população vulnerável brasileira, a doutrina neoliberal mostra seu viés economicista para as nações em desenvolvimento. A entidade Campanha Nacional pelo Direito à Educação

(CNDE)²⁷ realizou um estudo no qual mostra que, enquanto o Brasil investiu R\$ 4,1 mil/ano por aluno em 2016, os países ricos (OCDE) gastaram R\$10 mil/ano no mesmo período (PELLANDA; CARA, 2020, p. 13). Em outra frente, o IPEA emitiu o Comunicado nº 75/2011, demonstrando que, para cada aumento de 1% do PIB investido em educação, o retorno refletido na soma das riquezas produzidas é de 1,85%²⁸. Esses dados mostram que o argumento do BM sobre o excesso de gasto público na educação brasileira não tem propósito progressista, mas atua na defesa ostensiva do projeto neoliberal de Estado mínimo.

Outrossim, as críticas emitidas abertamente pelas Organizações Financeiras Multilaterais (OFMs) ao modelo de investimento público adotado pelo governo brasileiro para a educação pública nacional mostram que estas organizações desconhecem os instrumentos de controle, sabiamente provisionados pelos legisladores nacionais para o controle do investimento público, mirando unicamente nos interesses da classe dominante. Não à toa Oliveira (2006, p. 30) denomina essas OFMs de “instituições policiais do capital financeiro”. O PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) estabelece no seu Art. nº 5 normas de fiscalização, monitoramento e avaliação do conjunto de suas 10 diretrizes e 20 metas, apontando, inclusive, a periodicidade e as instâncias autorizadas para esta tarefa (BRASIL, 2014).

Para o Ensino Médio, objeto deste estudo, foi fixado no PNE 2014-2024 mais precisamente no compromisso nº 3, duas metas bastante demandadas pela população mais pobre: Meta 1 - universalizar, até o ano de 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos; Meta 2 - elevar, até o ano de 2024 (final do período de vigência deste PNE), a Taxa Líquida de Matrículas (TLM) no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Em outras palavras, o PNE 2014-2024 propunha iniciar uma trajetória cujo objetivo central era contemplar 100% do público de 15 a 17 com o acesso à matrícula na escola pública básica e especificamente na etapa do Ensino Médio.

A CNDE apresentou, em junho de 2020, uma análise da execução das metas e estratégias da Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024)²⁹, demonstrando que o curso dos

²⁷ Verificar o Gráfico: Comparação Internacional: Investimento por Aluno – Ensino Médio (PELLANDA; CARA, 2020, p. 13).

²⁸ Verificar o texto *Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda* (ABRAHÃO; MOSTAFA; HERCULANO, 2011, p. 11).

²⁹ Conferir a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e o documento *Plano Nacional de Educação: 6 anos de descumprimento: Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da lei*

20 compromissos não estava progredindo conforme as expectativas. As duas metas do compromisso nº 3, por exemplo, voltadas para o Ensino Médio, segundo a CNDE, estão sob risco de não se realizarem no prazo deste PNE. As tabelas a seguir mostram a evolução destas duas metas, no período de 2014 a 2019, realizadas oficialmente pelo INEP. É oportuno lembrar que a Lei 13.005/2014 fixou as avaliações das metas do PNE em ciclos bienais: o 1º ciclo de monitoramento retratou os anos 2014 e 2015; o 2º ciclo mostrou 2016 e 2017; e o 3º ciclo mostra 2018 e 2019, sendo este o último ciclo até o momento. As referidas metas tratam do Ensino Médio e do público da faixa etária dos 15 aos 17 anos:

Tabela 3 - Compromisso 3 PNE: Meta 1- Universalizar o atendimento escolar até 2016

População de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica (%)					
2014	2015	2016	2017	2018	2019
89,6	90,3	91,2	91,3	91,9	92,9

Fonte: INEP. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2020).

Tabela 4 - Compromisso 3 PNE: Meta 2 – Elevar a TLM para, no mínimo 85% até o ano 2024

Estudantes de 15 a 17 anos que frequentam ou já concluíram o Ensino Médio (%)					
2014	2015	2016	2017	2018	2019
67,2	68,2	69,9	70,1	71,0	73,1

Fonte: INEP. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2014-2024

Em relação ao compromisso nº 3 do PNE 2014-2024, as Tabelas 3 e 4 mostram que tanto a meta 1 quanto a meta 2, projetadas para elevar o nível de matrícula da faixa etária dos 15 aos 17 anos na Educação Básica, preferencialmente na etapa do Ensino Médio, estão com sério risco de não se concretizarem até o ano final do prazo de vigência do referido Plano. A primeira meta, por exemplo, previa universalizar a matrícula desse público até o ano de 2016; porém, mesmo tendo se passado 3 anos após o prazo previsto, ainda restam 7,1% de estudantes fora da escola. Segundo

relatório do CNDE (SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL, 2020, p. 32), esse percentual representava aproximadamente 679 mil adolescentes em 2019.

A segunda meta projetou alcançar uma TLM mínima, de 85% até 2024. A Tabela 4 mostra que, ao longo do período 2014-2019, o índice de matrícula de adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio subiu de 67,2% para 73,1%, um crescimento médio de apenas 0,98% ao ano. Mantido esse nível de aumento, essa meta também não será alcançada no prazo previsto. A conjugação dos resultados das duas tabelas permite-nos deduzir que há uma morosidade na condução do processo de ampliação do acesso ao Ensino Médio na rede pública, bem como uma execução irregular das estratégias para a inclusão escolar dos adolescentes das classes populares.

Para a CNDE (2020, p. 33), o fracasso no alcance das metas do PNE reforça a importância do “financiamento adequado em todas as etapas da Educação Básica, já que o Ensino Médio é o encerramento deste ciclo”. Dourado (2013, p. 768) critica o formato fragmentado do federalismo brasileiro, fundado na lógica patrimonialista do federalismo competitivo. Os resultados do 3º ciclo de monitoramento do PNE 2014-2024 mostram que as declarações da CNDE e de Dourado são complementares e desnudam o obstáculo central que precisa ser superado para o enfrentamento efetivo da exclusão escolar e social apresentada nas Tabelas 3 e 4: a predominância do idealismo neoliberal de priorizar o interesse econômico em detrimento das necessidades sociais, que está mais interessado em centralizar o poder estratégico e as decisões de cunho financeiro.

2.2 A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e as mudanças para o Ensino Médio

Uma das características do pensamento neoliberal brasileiro que afluem a partir da década de 1990 é a estratégia de criar Leis pontuais, que embora assentadas sobre propósitos abrangentes carregam como *modus operandi* o fato de não assegurarem clara, proporcional e suficientemente a provisão de recursos financeiros para dar efetividade aos projetos de interesse social. De forma geral, mesmo quando o recurso é provisionado em um determinado marco regulatório voltado para o interesse social, o mesmo ou é insuficiente ou simplesmente a determinação legal não é cumprida sob a cortina de diversos subterfúgios como o argumento de crise fiscal, por exemplo. Isso

pode ser constatado nas críticas às principais Leis e políticas educacionais do período, como o PNE 2001-2010 (Lei 10.172/2001), o Fundef (Lei 9.424/1996), entre outras.

Nessa ótica, no conjunto de suas determinações, a Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024) apresenta duas propostas que pretensamente têm o objetivo de auxiliar no alcance da universalização e incremento da qualidade da educação. A primeira propõe a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE (Art. 8º). A segunda determina a institucionalização de programa nacional de renovação do ensino (estratégia 3.1), que propõe criar um projeto de reforma do Ensino Médio. Essas duas medidas projetam, em resumo, melhorar a articulação das ações estaduais, distrital e municipais em torno da educação e apontam para mudanças estruturais na formação básica escolar, especialmente para a etapa do Ensino Médio.

Os primeiros movimentos em torno da proposta de reforma do Ensino Médio foram iniciados ainda no governo Dilma (PT), em 2013, de forma articulada entre governo e representantes de associações de professores, sindicatos e pesquisadores do segmento da educação. Dessas discussões, resultou o Projeto de Lei (PL) 6.480/2013. Todavia, o conturbado contexto político daquele ano dificultou a condução do referido projeto, visto o propósito de golpe de Estado já em andamento e concluído em 31 de agosto de 2016. Após a retirada da presidenta Dilma Rousseff do poder, o vice-presidente, Michel Temer (PMDB) foi colocado no posto de Presidente da República, representando a saída do desenvolvimentismo e o retorno do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (FREITAS, 2018). Com isto, o projeto de reforma do Ensino Médio já consensuado retrocedeu à estaca zero.

De acordo com Fagnani (2017, p. 10)

O período 2016-18 pode representar o fim do mencionado ciclo de construção da cidadania social (1988-15). A radicalização do projeto liberal, derrotado nas últimas quatro eleições, caminha no sentido de levar ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. O objetivo é “privatizar tudo o que for possível”, tanto na infraestrutura econômica quanto na social.

Na gestão Temer (PMDB), as propostas para a educação tiveram características focalizadas, descontínuas, contraditórias e perversas, implicando no impulsionamento de medidas ultraliberais na educação (MOREIRA et al., 2020, p. 7). Ao retomar o projeto de reforma do Ensino Médio, o governo Temer desconsidera a proposta consensuada no governo Dilma, colocando, em seu lugar, a MP nº 746/2016, “aprovada

no Congresso Nacional a toque de caixa, com pouquíssimo debate e transformada na Lei nº 13.415/2017” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36), conferindo-lhe um “caráter autoritário”, segundo Kuenzer (2017). Bodião (2018, p. 110) resume que essa Lei apresenta “novas propostas curriculares para o Ensino Médio, propõe ampliações do tempo de escolarização e institui a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”

Para Ramos e Frigotto (2017), essa reforma assimila e amplia todos os retrocessos das contrarreformas de Gustavo Capanema, da ditadura empresarial militar de Vargas e do decreto 2.208/1996, que sancionou em lei a dualidade do Ensino Médio. Esse pensamento também é corroborado por Silva e Batista (2019), os quais assinalam, em relação à Lei 13. 415/2017, que a Reforma proposta para o Ensino Médio, associada a outras medidas do governo Temer, configura-se como mais um redirecionamento ao passado no campo da organização da educação brasileira. Segundo estes autores, a reforma

tem um caráter instrumentalizador para essa etapa do ensino, concebida a partir de orientações alinhadas ao neoliberalismo global que dita as diretrizes educacionais para diferentes países por meio de indicações e recomendações de instituições e organizações como a OCDE, UNESCO, Banco Mundial e FMI (SILVA; BATISTA, 2019, p. 452).

A avidez neoliberal pela retomada do controle das políticas públicas educacionais para o fim economicista neoliberal originou, ainda em 2016, uma norma legal para frear imediatamente a expansão do gasto público no campo social: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016³⁰, que implantou o Novo Regime Fiscal (NRF), congelando despesas primárias do Estado por prazo de 20 anos. Na prática, o governo Temer atendia às orientações do BM, de racionalizar investimentos públicos decorrentes de compromissos sociais, como o PNE 2014-2024, promovendo simultaneamente um ajuste nos gastos correntes de provimento de bens e serviços públicos à população, tais como saúde, educação e demais gastos necessários para a manutenção da máquina pública” (FUNDAÇÃO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP, 2017, p. 15).

Para Azevedo (2016, p. 256), o Novo Regime Fiscal é contraditório, pois a rigidez com que o Estado controla o gasto público social não é a mesma dos gastos públicos para o setor financeiro, voltados para o mercado. Neste último, os recursos

³⁰ Para acesso à íntegra da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

financeiros destinados ao pagamento de juros e amortização da dívida pública permaneceram livres de regulação. Essa diretriz neoliberal demonstra uma intersecção entre o interesse do Estado brasileiro e o projeto de acumulação capitalista. No campo educacional, por exemplo, o congelamento de gastos decorrente da EC 95/2016 atinge diretamente o PNE 2014-2024, pois impossibilita o aumento de investimento financeiro necessário para a inclusão e manutenção de estudantes que estavam fora da escola, principalmente os da etapa do Ensino Médio. Mais uma vez criavam-se instrumentos para controlar os gastos públicos no campo social.

De acordo com Pochmann (2017),

[...] com a ascensão do governo Temer, o Brasil passou a conviver com sinais importantes de esgotamento do ciclo político da Nova República. Com isso, o padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática aponta para uma profunda inflexão impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país (POCHMANN, 2017, p. 324).

Fagnani (2017, p. 14) vai além e afirma que o Novo Regime Fiscal (NRF) ultrapassa a mera questão do ajuste fiscal, assim como põe em marcha o rompimento em relação ao modelo de sociedade pactuado em 1988, visto a intensificação dos ataques à educação, base da formação humana e crítica, reverberando no modelo de formação proposto para o Ensino Médio (EM). Kuenzer (2017, p. 333) afirma que a proposta de formação do EM tem sido cada vez mais direcionada para a “flexibilização dos percursos formativos”, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou por uma formação técnica e profissional. A autora aponta que “tratar de flexibilização nesta fase da vida escolar contraria determinação da LDB/1996”. Também é questionável o nível intelectual do adolescente estudante para fazer escolhas que trarão reflexos permanentes.

Para Silva e Silva (2019, p. 174),

a flexibilização e diversificação dos itinerários formativos, definidos nos novos marcos regulatórios, acabam por atender tanto aos interesses de setores e grupos econômicos hegemônicos na sociedade, quanto aspirações de segmentos no campo educativo, seja público ou privado, que tem nessa flexibilização um pilar importante para fazer com que a oferta do Ensino Médio ocorra conforme o contexto e a realidade em que ela se insere.

Dentre os argumentos do grupo conservador para justificar o redirecionamento do percurso da atual reforma do Ensino Médio é que cursar única e obrigatoriamente um currículo “comum”, como definido na LDB/1996, é sinônimo de “rigidez”, indicando um extenso percurso formativo geral para todos. Segundo este grupo, isso torna

certos conteúdos desconexos e não atraentes; por isso, flexibilizar seria uma necessidade. Entretanto, quando tratou da questão curricular, a LDB/1996 já era bastante flexível e, exceção feita à Filosofia e Sociologia, não obrigava o ensino dos 13 componentes curriculares, pois era exigido apenas que se contemplasse obrigatoriamente certos “componentes curriculares”, mas mantinha uma organização livre do currículo (DUARTE et al., 2020, p. 16).

De acordo com essas autoras, as OFMs propõem

o desenvolvimento na educação secundária de estruturas flexíveis e opções variadas que ampliem os vínculos com o mundo do trabalho. Elas recomendam, ainda, a oferta da educação profissional em escolas especializadas e por intermédio de parceria entre os setores público e privado (DUARTE et al., 2020, p. 10).

Kuenzer (2017) reforça as críticas à atual proposta de reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) apontando que a mesma se resume a “carga horária e organização curricular”. A carga horária anual das escolas aumentaria de 800, para 1.000 horas, em no máximo 5 anos, e depois para 1.400 horas, totalizando uma carga máxima de 4.200 horas. Para isso, a carga de 5 horas dia, atual, aumentaria progressivamente, até atingir 7 horas/dia, mantendo-se os 200 dias letivos. Quanto ao currículo, este se dividiria em duas partes: uma base comum (BNCC) de no máximo 1.800 horas, e uma flexível, de até 2.400 horas, para atividades das áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional”. Segundo Kuenzer (2017, p. 334), “a reforma não estabelece a carga horária mínima, implicando na possibilidade de autonomia dos sistemas de ensino para proporem carga menor”.

Para pesquisadoras, como Duarte et al. (2020), essa reforma é, na verdade, uma “contrarreforma”, pois trata-se de uma “regressão dos direitos sociais da juventude brasileira”, em favor de premissas economicistas das OFMs. As autoras denunciam que essa “contrarreforma subordina a educação nacional às recomendações da Unesco, da OCDE, e a incorporação dessas propostas pelo empresariado brasileiro, organizado no movimento Todos Pela Educação (TPE) e seus parceiros”. As autoras apontam ainda que a contrarreforma do Ensino Médio quebra o conceito de Educação Básica construído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e concluem que, da forma como está constituída, a contrarreforma do Ensino Médio

reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os

anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades (DUARTE et al., 2020, p. 4).

A parte flexível do novo Ensino Médio, segundo a Lei 13.415/2017, é dedicada a um dos cinco “itinerários formativos” a serem disponibilizados para o aluno, são eles: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas; e, 5) Formação técnica e profissional. Para Leão (2018, p. 3), estes percursos “serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local”. Na visão de Kuenzer (2017, p. 335), “dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25% e 62% do total de duração do curso”.

O itinerário técnico e profissional é o único dentre os cinco possíveis que não tem vinculante respectivo na parte da Base Comum do currículo (BNCC); com isso, esse itinerário não representa um aprofundamento em uma determinada área, mas uma profissionalização. Outras excepcionalidades para o itinerário profissionalizante que merecem destaque são, a possibilidade de o mesmo ser organizado em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica, ofertado através de convênio com instituições privadas, ser desenvolvido em espaços externos à escola, ser cursado parcialmente com a permissão de aproveitamento de competências externas, inclusive aquelas comprovadas por demonstração prática, experiência de trabalho supervisionada, adquirida fora do ambiente da escola ou até por conhecimentos tácitos (KUENZER, 2017).

Essa reforma altera o dispositivo da LDB/1996 para quebrar o conceito de Educação Básica comum e fragmentar o currículo da formação básica na organização dos itinerários formativos. Em simultâneo, a fixação de autonomia para cada escola quanto à oferta dos itinerários formativos poderá resultar na possibilidade de a escola oferecer todos os itinerários ou não. Caso uma escola, por qualquer motivo, não tenha condições de oferecer determinado itinerário, os sujeitos interessados neste campo educacional terão transtornos oriundos dessa situação. Um deles é ter que aceitar outra opção de itinerário ou estudar em localidade afastada de sua residência; isso refletirá futuramente na escolha para a continuidade dos estudos na etapa superior. Mesmo

quando todas as opções forem oferecidas, há o risco de arrependimento pela trilha selecionada, ou de montagem de arranjos inconsistentes durante essa etapa.

Como todas as reformas propostas para a etapa do EM neste período de domínio da doutrina neoliberal, a atual reforma retoma a estratégia do incentivo às parcerias público-privada no itinerário da formação técnica e profissional para ampliar racionalmente a oferta de acesso. Todavia, essa iniciativa permite a contaminação do objetivo social da escola pública de Ensino Médio, com o projeto neoliberal de Estado mínimo através da privatização de atividades não exclusivas (LEÃO, 2018). Isso também demonstra uma perigosa conveniência entre mercado e Estado, em favor do atendimento prioritário ao interesse econômico. As autoras Duarte et al. (2020, p. 9) também tecem críticas ao formato mercantil proposto no itinerário técnico e profissional, definindo-o como “uma farsa improvisada de preparação para o mundo do trabalho que aprofunda o abismo no acesso a uma formação escolar plena e digna.

No mês de novembro de 2018 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), regulamentadas pela Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. Para Duarte et al. (2020) esse documento representa um “retrocesso educacional”, pois tanto as DCNEM como a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC trouxeram diversos artigos que autorizam as parcerias com instituições privadas, possibilitando a fragmentação da educação por meio da certificação intermediária e da inviabilização do ensino noturno (por conta do seu excessivo aumento de carga horária). Além disso, as DCNEM abrem a possibilidade de ampliação do tempo ministrado através da modalidade de ensino à distância para 80% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos (EJA); para 20% do Ensino Médio; e, para 30% do ensino noturno. Essas autoras concluem de forma crítica que:

Tais aspectos significam em seu conjunto um golpe que sequestra da juventude brasileira as chances de acessar o conhecimento escolar e, com isso, de formar-se criticamente e usufruir do direito à educação escolar (DUARTE et al., 2020, p.19).

O conjunto das políticas públicas educacionais a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 denuncia uma mudança na condução do financiamento da educação relacionada aos reflexos da EC 95/2016 (NRF), que congela os gastos sociais por 20 anos, a partir do exercício de 2017 (embora a referida EC ignore os gastos financeiros, aqueles destinados ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública). A retomada da doutrina neoliberal sobre a economia do país em 2016

reafirma as orientações das OFMs de racionalização do gasto público social. Esse viés economicista afeta a programação financeira do PNE 2014-2024 uma vez que inibe iniciativas voltadas para o alcance de metas direcionadas à universalização e melhora da qualidade da Educação Básica. Com isso, a expectativa de uma política pública de impacto, para a inclusão e manutenção do estudante na escola, é limitada.

Para Azevedo (2016, p. 242),

pode-se afirmar, sem risco de exagero, que o Novo Regime Fiscal (EC 95/2016) não é uma falha de elaboração em política econômica, mas é uma deliberada política econômica que visa promover livremente a transferência de rendas para os interesses financeiros no País.

Assim, entendemos que os fenômenos que incidem sobre a população mais vulnerável, e que interferem negativamente no acesso, na continuidade, no aprendizado e na qualidade da Educação Básica da rede pública, como a evasão e o abandono escolar, por exemplo, não estão sendo enfrentados com todo o empenho necessário. Em relação a esses fenômenos, tem ocorrido sistematicamente uma prática dissimulada de enfrentamento através da criação de leis, as quais não dispõem da provisão proporcional de recursos. Com isso, a sociedade, têm a falsa impressão de que esses problemas estão sendo enfrentados eficazmente. Bueno (2001) afirma que, “apesar de todo o discurso e da quantidade crescente de estudos sobre o fracasso escolar, o fato é que, de forma geral, ele tem permanecido encoberto, muitas vezes, por formas que são pouco percebidas pelos próprios agentes educacionais”.

Para este autor, há uma seletividade escolar, pois,

se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a mitigação da reprovação e repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtém registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente desse processo (BUENO, 2001, p. 3).

As palavras de Bueno são bastante esclarecedoras e revelam a subordinação do Estado brasileiro às orientações da doutrina neoliberal no campo da educação escolar básica das classes menos favorecidas economicamente. Justamente no que tange a oferecer-lhes o máximo de acesso com o mínimo de recursos financeiros investidos no processo, implicando na redução da qualidade educacional para as classes mais vulneráveis. Não se percebe um projeto substancial para conduzir

democrática e equitativamente uma educação básica capaz de tornar a escola um espaço cumpridor do seu verdadeiro papel social, de preparar sujeitos cultural e socialmente autônomos. Arroyo (2012), referindo-se ao contexto do campo, aponta que a escola cumpre sua função social e cultural na medida em que articula organicamente as dinâmicas da vida real com a cultura dos povos.

2.3 A função social do Ensino Médio

O cenário atual das políticas públicas educacionais mostra que a escola pública ainda tem significativos desafios para a etapa do Ensino Médio, como a definir claramente sua identidade, superar a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, eliminar problemas como, evasão, abandono, distorção idade-série etc. De acordo com a CNDE (2020, p. 15), em 2018, “apenas 88,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola (embora a meta 3 do PNE 2014-2024 estabelecesse 100% desde 2016), e destes, apenas 69,3% estavam no Ensino Médio” (SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL, 2020, on-line). Ao se traçar uma linha histórica das ações do Estado em relação ao Ensino Médio, desde a década de 1990, nota-se que as políticas educacionais empreendidas foram voltadas mais para uma facilitação do acesso à escola, do que para cumprir de fato o papel social e institucional ao qual a escola se presta.

Isso se verifica pela farta quantidade de marcos regulatórios publicados a partir da década de 1990, a exemplo das leis 9.394/1996, 9.424/1996, 10.172/2001, 11.494/2007, 12.061/2009, 12.796/2013, 13.005/2014 e 13.415/2017 (todas contempladas nesta pesquisa), que se propuseram a regulamentar as definições da CF/1988 em relação à educação básica. As mesmas são voltadas para diferentes campos da Educação como, universalização, ampliação do conceito de Educação Básica, gratuidade do ensino público, obrigatoriedade de matrícula dos adolescentes de 4 a 17 anos, reforma curricular, (re)inserção de itinerários formativos, dentre outros. É inegável que esse conjunto de leis contribuiu para a ampliação do acesso, embora também seja perceptível a convergência desses normativos ao projeto neoliberal, fato que aproximou a educação da função econômica e a distanciou da sua função social.

A série histórica produzida pelo IBGE sobre a Taxa Líquida de Matrícula no Brasil (TLM), desde a década de 1980 até o ano de 2020, mostra claramente o avanço quantitativo do número de matrículas da faixa etária dos 15 aos 17 anos. Todavia, como se sabe toda essa expansão não foi acompanhada das condições ideais de

aprendizado, especialmente para a camada mais pobre da população. Vejamos esses dados:

Tabela 5 - Taxa Líquida de Escolarização - Faixa de 15 a 17 anos (1980-2019)

Taxa Líquida de Escolarização da faixa etária de 15 A 17 anos							
Período	(%)	Período	(%)	Período	(%)	Período	(%)
1980	14,3	2001	36,9	2007	48,0	2014	56,3
1991	17,6	2002	40,0	2008	50,4	2015	56,9
1994	20,8	2003	43,1	2009	50,9	2016	68,0
1998	30,8	2004	44,4	2011	51,6	2017	68,4
1999	32,6	2005	45,3	2012	54,0	2018	69,3
2000	33,4	2006	47,1	2013	55,1	2019	71,4

Fonte: IBGE - Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)

Os dados são impressionantes, pois mostram o crescimento exponencial do número de adolescentes matriculados no Ensino Médio, iniciando a partir de um percentual de 14,3% em 1980 e subindo para 71,4% em 2019, uma variação percentual positiva de 57,1%. Embora não se possa atribuir essa ampliação a um fator específico, podemos deduzir que esse expressivo aumento do número de matrículas de adolescentes na faixa etária apropriada para a última etapa da Educação Básica intensificou-se a partir das proposições da Constituição Federal cidadã de 1988 (CF/1988), ratificada pela LDB/1996 que se propôs a fixar as condições de ampliação e gratuidade dessa oferta, fatores determinantes para o ingresso da grande demanda de sujeitos das classes menos favorecidas econômica e culturalmente.

Para Cury (2008),

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da Educação Básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento (CURY, 2008, p. 294).

Embora o avanço em termos de quantidade de oferta de vagas no Ensino Médio seja uma inegável conquista social, é necessário também planejamento e investimentos financeiros mínimos para elevar continuamente a qualidade deste serviço.

Afinal, como aponta Kuenzer (2000, p. 25), “a democratização do Ensino Médio não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados”. Na contramão desse pensamento, desde o ano de 2016, o Brasil retomou a agenda neoliberal imposta na década de 1990, voltando a priorizar as metas de ajuste fiscal, em detrimento do atendimento adequado aos setores sociais. Dentre as medidas adotadas nessa agenda, segundo Kuenzer (2017), estão:

a reforma da previdência, o ajuste dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos, a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a aprovação do projeto de lei que regulamenta a terceirização indiscriminada e, na área da educação, o ajuste no Ensino Médio (KUENZER, 2017, p. 352).

Para Souza e Hoff (2019, p. 2), atualmente o país volta a se deparar com o que pode ser considerado um retorno às intervenções neoliberais de um governo levado ao poder a partir de um processo controverso de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente. Na reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017, é possível deduzir que as finalidades educacionais de formação para o mercado de trabalho estão sendo reeditadas, pois a Lei deixa em segundo plano temas relevantes, como por exemplo, reestruturação de espaços físicos, carreira docente e a garantia de recursos didático-pedagógicos, para centrar-se em carga horária e currículo. Para Silva e Silva (2019, p. 176), “o currículo, nessa perspectiva, é tomado enquanto articulação de processos e práticas de controle e de poder”.

Chama a atenção a criação de centros de decisão sobre aspectos estratégicos do novo Ensino Médio, como é o caso do empoderamento dos sistemas de ensino, que passam a ter autonomia para definir, dentro das suas possibilidades, a organização dos diferentes arranjos curriculares dos itinerários formativos. Isso afeta questões centrais para a escola de Ensino Médio como, carga horária, currículo e até a quantidade de itinerários formativos (BRASIL, 1996, Art. 36 § 1º). Com essa possibilidade de diferentes combinações por sistema, torna-se inviável a inclusão da parte diferenciada do currículo em exames de larga escala de âmbito nacional (BODIÃO, 2018). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também faz críticas à proposta de reorganização curricular, argumentando que

o déficit de conteúdos a que milhares de estudantes estarão submetidos, seja pela limitação de aplicação da BNCC, seja pela não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos na rede pública (em razões das contingências financeiras), ou ainda em função da flexibilização curricular que admite

computar atividades a distância e carga horária de cursos técnicos diversos e de trabalho voluntário ao currículo do Ensino Médio regular, tende a inviabilizar o acesso às escolas públicas ou o ingresso às universidades públicas (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE, 2018, p. 418).

É oportuno destacar que embora os sistemas de ensino tenham poder de definir os itinerários formativos a serem adotados em sua área de abrangência, bem como suas cargas horárias e currículos, por outro lado, os mesmos não têm autossuficiência financeira. Com isso, há o risco de não serem ofertadas aos estudantes as cinco opções de itinerários formativos sugeridos na Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Além disso, mesmo considerando as regiões mais desenvolvidas que reúnem as condições de oferta adequada de todos os cinco itinerários formativos, é preocupante atribuir a responsabilidade ao adolescente estudante pela escolha do itinerário formativo ainda na faixa etária dos 14 anos, recém-saído do ensino fundamental, que ainda não teve contato com a maioria dos conteúdos que deveria ver no Ensino Médio. Kuenzer (2017) se posiciona contrariamente a essa reforma, pois

[...] a escolha precoce por uma área especializada de estudos em uma fase em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que precisa ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017, p. 336).

Num país cultural, social e economicamente desigual como o Brasil, a proposta de liberdade para formulação dos arranjos curriculares do novo Ensino Médio tende a aumentar o caráter dual de funções desta etapa: a população pobre que frequenta as escolas menos estruturadas poderá não receber as mesmas condições, arranjos e recursos para o aprendizado que as classes média e alta. Os adolescentes da classe proletária frequentam uma escola fundamental de menor qualidade, em muitos casos, essa população chega ao Ensino Médio com graves defasagens de leitura, escrita e cálculos aritméticos básicos. Assim, exigir desses sujeitos que optem por um dos itinerários formativos no momento da sua passagem para a etapa do Ensino Médio, pode resultar numa escolha imprecisa, comprometendo o alcance dos objetivos sociais da escola.

Dentre as principais funções sociais da escola está a de preparar sujeitos autônomos, emancipados, capazes de usufruírem da plena cidadania e do fruto do trabalho, independentemente de sua origem, classe ou quaisquer outros parâmetros distintivos. Num país dividido em classes sociais, como é o Brasil, as políticas públicas

educacionais devem primar pela construção equitativa de um projeto pedagógico que considere o ser humano em sua totalidade, acima dos preconceitos de classe e de interesses econômicos, para que “os sujeitos, seres histórico-sociais, se tornem capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper”, ou seja, assumir-se como sujeitos a todo o tempo (FREIRE, 2014, p. 34).

Romper a estrutura de classes em nome de um projeto equitativo de formação escolar não é tarefa simples, visto que as relações sociais e políticas não são harmônicas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias, de forma que as escolas e seus profissionais somente conseguem operar com relativa autonomia dentro das margens do sistema político dominante. Para Almada (2005, p. 63), “no embate de forças sociais que movimentam a sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais”. Assim, cumprir o papel social seja pela escola seja pelos próprios indivíduos livres torna-se um ato de resistência, de aproveitar as oportunidades, os espaços, os tempos para desnudar o projeto neoliberal e desvincular-se da lógica da acumulação capitalista. Como afirma Cury (2008, p. 302):

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado.

Portanto, a função social do Ensino Médio passa pela promoção de uma formação escolar que possibilite ao público adolescente, indistintamente, as condições para articular os aprendizados nas diversas áreas de conhecimento como instrumentos de emancipação humana, que habilitem o estudante adolescente a enxergar e enfrentar as estratégias de reprodução e dominação presentes no espaço escolar. Assim, ao cumprir sua função social o Ensino Médio auxilia os adolescentes a construir as bases iniciais de uma relação salutar recíproca com o mundo do trabalho, com a ciência e com a cultura, de forma individualizada. Dessa forma, o aprendiz poderá perceber as amarras da padronização e da exploração precoce da sua mão de obra, e caminhará na direção da autonomia como sujeito de direitos e deveres, capaz de fazer suas escolhas frente a cada cenário que se apresente.

3 EVASÃO ESCOLAR *VERSUS* EXCLUSÃO SOCIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo aborda as categorias da evasão escolar e da exclusão social, basilares para os propósitos deste estudo, procurando mostrar essas duas categorias sob a perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre no espaço escolar da rede pública de ensino, especialmente na etapa final da Educação Básica a partir da década de 1990, centrando as análises no período de 2015 a 2020. Serão abordados os aspectos dos vários conceitos para ambos os problemas, bem como as circunstâncias que permeiam a incidência destes fenômenos escolares nas diferentes classes sociais, sob a ótica da perspectiva crítica. Para isso, contaremos com as contribuições de estudiosos destas duas temáticas, como Antunes (2000), Alves (2011), Pereira (1998), Montañó (2010), Kuenzer (2007/2008) Silva Filho e Lima Araújo (2017), Orso (2019), dentre outros.

Inicialmente, cabe destacar o quadro de crise estrutural do capital que se abateu no conjunto das economias desenvolvidas a partir dos anos 70, o qual fez os capitalistas iniciarem um amplo processo de reestruturação econômica, com vistas à retomada das taxas de lucro (ANTUNES, 2000). Segundo Antunes (2000, p. 37), essas medidas podem ser resumidas em:

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo toyotista são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.

A proposta capitalista buscava substituir a base econômica tradicional, rígida, sedimentada no sistema de produção taylorista e fordista por uma base flexível, ajustada ao avançado processo de desenvolvimento tecnológico nos campos dos transportes, das comunicações e da microeletrônica que elevaram a produtividade das empresas e reduziram seus custos operacionais. A forma acelerada como essa transformação do processo produtivo está ocorrendo nos países desenvolvidos tem refletido direta e significativamente nos países de economia periférica, como o Brasil, os quais viram-se obrigados a recorrer a financiamentos das OFMs no intuito de alavancar os processos nacionais de reestruturação.

De acordo com Kuenzer (2007/2008, p. 493),

diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Estas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas, tendo em vista atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas.

Na década de 1980, as condições impostas pelas OFMs para a concessão de empréstimos financeiros a países em desenvolvimento impunham como condição para a liberação de recursos a aceitação e implementação de uma agenda neoliberal nestes países, algo convencionado, segundo Del Pino (2000, p. 71), como “Consenso de Washington”. Esse processo visava em essência a abertura das economias nacionais para uma política de desregulação dos mercados, de corte nos gastos sociais, incluindo a flexibilização de direitos trabalhistas, a privatização de empresas públicas e o controle do déficit fiscal. Nesse contexto, na década de 1990, o Brasil aderiu “à lógica de desenvolvimento de políticas públicas de cunho neoliberal, as quais orientam as ações no campo educacional a partir das diretrizes dos organismos multilaterais” (ALVES, 2011, p. 59).

De acordo com Antunes (2000, p. 40)

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do estado, as políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

Nessa lógica o Brasil inicia a reforma do seu aparelho do estado na década de 1990, incluindo neste contexto a reforma da estrutura educacional como parte do conjunto de estratégias do capital para promover uma política neoliberal de priorização dos aspectos financeiros e econômicos de caráter hegemônico, cujo objetivo é a manutenção das taxas de retorno do capital e a retomada das taxas de lucro. Assim, a educação é pensada como um importante instrumento de afirmação da reestruturação produtiva, visto que compete a ela a preparação adequada da mão de obra nos moldes da produção flexível. Neste contexto, os problemas da Educação Básica como os que resultam no fracasso escolar de crianças e adolescentes não são o alvo da reforma educacional, mas sim da criação das condições ideais para o crescimento econômico, redução da pobreza extrema e expansão do capital.

Neste sentido, o projeto de reforma educacional no Brasil na década de 1990 contemplava, entre outros aspectos, a centralidade dos investimentos na Educação Básica, assegurando o financiamento e a universalização apenas do ensino fundamental, etapa considerada necessária para fornecer os instrumentos à formação de mão de obra profissional primária. Com isso, se garantiria estoque abundante de mão obra barata, auxiliando na redução da pobreza extrema e na manutenção do consumo, fatos que melhorariam a rentabilidade do capital. Este objetivo fica ainda mais claro quando analisamos o documento intitulado “Prioridades y Estratégias Para La Educación” do Banco Mundial, no qual é relatado que,

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

Esse relato do Banco Mundial desnuda o projeto do capital de manter a classe pobre em um nível mínimo de educação e consumo, atendendo ao interesse de reprodução conduzido pela elite dominante. Nessa perspectiva, não interessa ao capital que a classe pobre ingresse nas etapas escolares posteriores como o Ensino Médio e o superior, mas que se encontre precocemente com a profissionalização na etapa fundamental. Assim, problemas que se inserem na escola a partir do Ensino Médio – a exemplo da reprovação, da evasão e do abandono – não foram prioridades para o capital na década de 1990. Isto se mostra claro à medida que se observam dados estatísticos sobre evasão escolar, abandono e defasagem idade-série, os quais mostram o aumento nos indicadores de ocorrência desses fenômenos a partir do ingresso do estudante na etapa do Ensino Médio.

Outra marca da funcionalidade da baixa escolarização dos mais pobres aos desígnios do capital é que o enfrentamento a esses problemas tem se caracterizado pela ineficiência e pela morosidade em alcançar resultados. Em parte, isso se deve ao fato de que as políticas públicas voltadas para a equalização de problemas da Educação Básica das classes inferiores são criadas sob orientação da doutrina neoliberal, estando, portanto, alinhadas ao projeto de reestruturação produtiva e de privilegiar os setores econômicos em detrimento das demandas do campo social. Isso

implica em direcionar o projeto educacional das classes populares prioritariamente para os objetivos empresariais.

Uma situação bastante ilustrativa desse contexto é o fato de a EC nº 14/1996 determinar apenas “a progressiva universalização do Ensino Médio”, enquanto o anseio social fosse pela sua universalização gratuita e imediata. Todavia, a conjuntura política e econômica neoliberal de reforma estrutural do aparelho do Estado pela qual passava o Brasil à época, impunha à classe dominante o desafio de superar o impasse causado pela determinação constitucional de ampliar o acesso ao ensino médio e, simultaneamente, reduzir investimentos no campo social. A alternativa encontrada para resolver esse dilema foi a firmação de parcerias com a iniciativa privada através de concessões a entidades sem fins lucrativos, que passariam a compartilhar a gestão operacional da educação pública. Segundo Alves, “o diagnóstico era de que o Estado havia crescido muito em termos de pessoal” (ALVES, 2015, p. 112).

Para assegurar apoio da sociedade à essa política de “descentralização” da gestão educacional, o Estado investiu na divulgação de campanhas midiáticas que mostravam essas entidades do terceiro setor como empresas diferenciadas, de alta qualidade e especialistas no campo educacional, ao passo que o Estado não teria a mesma expertise, visto a ampla gama de ocupações inerentes. O ingresso de instituições privadas no setor educacional, representou um passo importante que possibilitou ao Estado compartilhar responsabilidades estatais com essas entidades, centrando nelas o eixo das atenções quanto aos processos. Outra mudança significativa desse contexto foi o ingresso de princípios do universo corporativo na prestação de serviços públicos, como por exemplo, gestão voltada para a eficiência e foco nos resultados, tornando a escola um espaço aberto à competitividade.

Segundo Montaña (2010),

Neste sentido, o objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-la à esfera do “terceiro setor”, não é por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões econômicas, como reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto culpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o mercado (MONTAÑO, 2010, p. 23).

O modelo de gestão empregado pelas entidades do terceiro setor para a educação pública, tinha como foco os resultados de avaliações externas em vez dos processos de ensino e de aprendizagem como fazia o Estado. Isso favoreceu o desenvolvimento de um espírito competitivo nesses ambientes escolares, impondo uma sobrecarga aos estudantes mais vulneráveis. O foco nos resultados vê os sujeitos como uma massa homogênea, desconsiderando o cenário claro de desigualdade sociocultural e econômica do povo brasileiro. Com isso, a parcela mais pobre é submetida às mesmas avaliações que os filhos das classes média e alta, embora àqueles não sejam oferecidas condições equitativas de aprendizado. O resultado, obviamente, revela o abismo entre o aprendizado da classe dominante e o da classe dominada, refletido na maior incidência do fracasso escolar sobre esta última classe.

De acordo com Gohn (2000, p. 116),

As reformas são processos políticos e também comunicacionais e culturais: para promoverem melhorias substantivas dependem de projetos emancipatórios e das culturas organizacionais existentes. Tratá-las como instrumentos administrativos, fundadas em racionalidades econômicas para reduzir custos, é um grave equívoco e uma mistificação: não geram melhorias e muito menos cidadania. Seus impactos para uma educação de qualidade são nulos, elas se resumem a um cabedal de dados e cifras estatísticas.

As palavras de Gohn demonstram que uma política pública educacional voltada para a melhoria dos sistemas educacionais deve apresentar, além de um texto bem redigido no aspecto comunicativo, a coerência com os propósitos indicados. Neste sentido, não se pode esperar resultado de excelência, focado no aumento de qualidade do aprendizado escolar, que auxilie na superação do fracasso escolar, se o investimento público é racionalizado e insuficiente para a demanda. Nessa perspectiva, cria-se a falsa imagem de que a iniciativa privada promove educação de melhor qualidade, levando a grande massa popular a aceitar a ideia de educação como mercadoria e a assumir a responsabilidade nos casos de fracasso escolar. Esse contexto reforça o pensamento marxiano de que no capitalismo desenvolvem-se a pobreza e a degradação do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura do lado do não-trabalhador.

Para Maria da Glória Gohn (2000)

Observa-se nas políticas educacionais que o significado da propalada “educação com qualidade” se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso, os exames nacionais classificatórios como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão para as universidades, e outros, ganham centralidade pois eles serão os indicadores da tal qualidade (GOHN, 2000, p. 99).

Dessa forma, no campo da educação, o neoliberalismo revela seu interesse monocrático de deliberadamente relegar a escola básica pública, principalmente na etapa do Ensino Médio, ao segundo plano, como apontam Kuenzer (2007/2008) e Frigotto (2010), enquanto a escola privada, financiada pela clientela elitizada, dispõe de todos os recursos necessários para promover um aprendizado efetivo e de qualidade. Na escola pública, por outro lado, as condições são reguladas pelo viés economicista e racionalista de Estado mínimo, orientada pela doutrina neoliberal, de permitir o acesso progressivo dos estudantes das classes populares, sem garantir contrapartida financeira suficiente para oferecer a qualidade adequada do aprendizado. Dessa forma, às massas populares resta o lugar de base na pirâmide social e, portanto, não é o seu intelecto que importa, mas sua força, técnica e habilidades profissionais.

Para Silva (1994):

Nesse projeto (neoliberal), a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado (SILVA, 1994, p. 12).

De acordo com Montaño (2010, p. 231), “o sistema capitalista de produção, na sua fase monopolista (madura e consolidada), transforma todas as relações sociais, instituições, indivíduos, valores, atos, em meios para a acumulação capitalista e a reprodução das relações sociais”. Partindo do pensamento de Montaño, é possível deduzir que os fenômenos da evasão escolar, do abandono escolar, das reprovações, das distorções idade-série que obstaculizam o sucesso educacional dos sujeitos vulneráveis, no Ensino Médio, não estão no centro das preocupações do Estado neoliberal. Para Gentili (1996) o poder central é dual no neoliberalismo, ou seja: mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo para definir de forma centralizada. O real interesse neoliberal é garantir a manutenção de privilégios à classe dominante por meio da elevação dos índices de acumulação.

Para Paula e Tfouni,

a análise discursiva das teorias e ideias que tratam da questão do fracasso escolar procura caracterizá-la como um discurso organizado e orquestrado por formações ideológicas específicas, cujo efeito é dissimular as verdadeiras causas desse fracasso, dando a entender que ele é um fenômeno inevitável e impossível de ser descrito (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 118).

Dessa forma, para o projeto de poder hegemônico capitalista pode ser até mesmo aceitável que uma parcela da população vulnerável seja acometida pelo fracasso escolar, visto que tal flagelo social gera excedente de mão de obra profissional de baixo custo, funcional ao processo produtivo, garantindo a divisão social do trabalho e a manutenção de um estoque regulador da mão de obra, da inflação salarial e da demanda por direitos trabalhistas. Paula e Tfouni (2009) afirmam que o fracasso escolar se apresenta como uma realidade indissociável da história da educação e do processo de escolarização das classes populares no Brasil. Seguindo essa linha de raciocínio, não seria exagero imaginar que pode estar havendo até mesmo uma omissão proposital do Estado em combater adequadamente os fenômenos que geram o fracasso escolar, dentre eles, a evasão e o abandono no Ensino Médio.

Para Tfouni, Adorni e Ferreira,

Construiu-se um discurso científico estruturado ao redor do tema “escola”, cujas condições de produção se localizam em uma análise da realidade educacional enquanto produto de uma ideologia que busca manter a desigualdade, fugindo das relações de identidade e subjetividade, em simultâneo em que acena com a possibilidade de mudança e ascensão social através da escola, esta, sendo vista como tradução do saber e do poder (TFOUNI; ADORNI; FERREIRA, 2010, p. 229).

Ao abordarmos a evasão escolar pela ótica da luta de classes, vemos o quão importante é a adoção de uma definição clara e precisa desse fenômeno, visto que essa é uma condição básica para a sistematização de uma proposta de enfrentamento capaz de reunir os diversos atores envolvidos e permitir um acompanhamento por parte da sociedade organizada. A diversidade de conceitos de evasão escolar oculta a identificação dos verdadeiros responsáveis pela evasão, bem como compromete uma compreensão clara das suas causas e consequências. Tudo isso compromete a criação de propostas palpáveis para o adequado enfrentamento desse problema. É neste ponto que adentramos especificamente à categoria da evasão escolar, para aprofundarmos a compreensão dos seus elementos constitutivos e ao fenômeno da exclusão social de estudantes evadidos.

3.1 Evasão escolar e exclusão social: conceitos necessários para o debate

Ao se examinar as categorias evasão escolar e exclusão social, espera-se compreender melhor as circunstâncias em que estes fenômenos ocorrem e seus principais

reflexos na vida dos sujeitos para auxiliar na criação de alternativas para o seu enfrentamento. Para o UNICEF (2012, p. 4), é preciso olhar para as crianças e os adolescentes que, dentro da escola, não têm garantido seu direito de aprender devido a fatores e vulnerabilidades diversos, que aumentam os riscos de abandono e evasão. Tanto evasão escolar quanto exclusão social são problemas históricos e permeiam os variados debates no âmbito educacional, sua ocorrência interliga responsabilidades dos indivíduos e do Estado. Por isso, este tópico analisa alguns conceitos atribuídos aos referidos fenômenos, analisando se estas concepções contemplam histórica e conjunturalmente esses problemas ou se são apenas abstrações fenomenológicas.

Pela falta de uma definição clara, é comum haver na retórica dos estudos sobre os fenômenos que conduzem estudantes à interrupção da vida escolar a utilização de termos genéricos como se todos os fenômenos fossem a mesma coisa. A evasão escolar, por exemplo, é referida como abandono escolar, fracasso escolar, insucesso escolar etc. Para Silva Filho e Araújo (2017), essa multiplicidade de abordagens, “não permite definir exatamente evasão e abandono escolar”, dificultando tanto a compreensão do contexto em que estes fenômenos são gerados, quanto a adoção de medidas eficientes para o seu enfrentamento. Os autores destacam que “a diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificulta o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desses problemas” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37).

Uma definição bastante empregada pelos pesquisadores e pelos sistemas educacionais é a que foi estabelecida pelo INEP (1998), segundo o qual o abandono escolar refere-se ao contexto em que um estudante matriculado em determinado exercício escolar não concluiu o ano letivo, mas retorna no ano seguinte, ou seja, um aluno afastado por abandono é qualquer aluno que não foi considerado aprovado ou reprovado num determinado ano escolar. Já a evasão escolar é a situação em que o estudante interrompe ou conclui os estudos, mas não retorna à escola no ano seguinte, ou seja, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos. O INEP aponta que, na Educação Básica, o abandono escolar diz respeito às taxas de rendimento dentro de um ano letivo, enquanto a evasão se refere ao fluxo/transição³¹ entre os anos (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2019, p. 77).

³¹ De acordo com o INEP as taxas de rendimento escolar se referem à situação do aluno ao final de um período letivo, sendo apurado diretamente pelo Censo Escolar. As taxas de rendimento são calculadas com base nas informações de rendimento e movimento dos alunos e incluem informações de

Nesta mesma linha de raciocínio, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2012, empregou o termo abandono escolar para se referir ao afastamento do estudante do sistema de ensino e como desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. De um ponto de vista da relação do direito à educação, todavia, ambos os fenômenos (evasão e abandono) expressam rupturas com a trajetória escolar, podendo, segundo Santos e Albuquerque (2019, p. 78) “acarretar prejuízos de aprendizagem e distorção entre idade-série, exigindo ações de correção de fluxo ou um afastamento mais intenso dos vínculos com a instituição escolar”. Dessa forma, para os fins desse estudo, será adotado como conceito de evasão escolar: o ato de o(a) estudante romper em definitivo o vínculo com a escola, sem ter concluído a etapa seguinte, mesmo sendo obrigatória.

Quanto a exclusão social, embora a palavra exclusão seja amplamente divulgada nos meios de comunicação, quando a empregamos como resultado dos processos ocorridos dentro do campo social da educação, na perspectiva materialista, o seu conceito exige dos interlocutores uma atenção redobrada. Segundo Ferraro e Ross (2017) esse assunto está presente no Brasil, desde meados da década de 1980. Os autores recorrem ao pensamento de Ferrari (1987, p. 93 apud FERRARO; ROSS, 2017) para conceituar a exclusão social ocorrida no sistema educacional, da década de 1990, em duas frentes, “a exclusão da escola e a exclusão na escola”. A primeira se refere às crianças que nunca ingressavam na escola, e a segunda refere-se ao processo de exclusão criado no interior da escola, ocultada por expressões como baixo rendimento, reprovação, repetência, etc...” (FERRARO; ROSS, 2017, p. 6-7).

Quando adentramos a primeira década do século XXI, notamos que o tempo passou, mas a exclusão social produzida por fatores associados ao fracasso escolar de crianças e adolescentes no Brasil não foi eliminada. De acordo com Haddad (2007), nesta primeira década do novo século, a exclusão de setores da sociedade no processo de escolarização vem se dando de duas formas: falta de acesso e/ou inserção precária dos alunos nos sistemas de ensino. Dessa forma, podemos inferir que as estratégias de produção da exclusão social foram aperfeiçoadas, passando a estar

rendimento (aprovado/ reprovado), movimento (falecido, deixou de frequentar, transferido) e curso em andamento/ sem movimentação, de acordo com a etapa de ensino do aluno. Já os Indicadores de fluxo/transição são calculados com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes e avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos. Por isso, para se obter esse indicador em determinado exercício, é necessário aguardar a consolidação dos dados de vinculação dos estudantes os dois anos seguintes.

dissimuladas em planos e projetos educacionais voltados para a classe pobre, que simulam uma democratização do acesso à escola via discurso de acolhimento a todos os interessados, mas sem oferecer as condições necessárias para os processos de ensino e de aprendizagem de qualidade. De acordo com Haddad (2007),

A falta de acesso é caracterizada pela insuficiência de vagas ou de instituições para atender à demanda. Em outros casos, ainda que existam vagas disponíveis, a exclusão se dá pela falta de acessibilidade, como nas situações em que o acesso à escola é dificultado pela distância e/ou falta de transporte escolar, ou ausência de condições de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência. Também não é atendida grande parte das crianças em idade de frequentar a Educação Infantil e a maioria dos jovens e adultos acima de 15 anos que não têm Educação Básica (HADDAD, 2007. p. 6).

Sob essa ótica, percebemos o grande desafio enfrentado atualmente pela classe pobre para usufruir do seu direito constitucional a uma educação pública de qualidade. Os obstáculos são construídos dentro e fora da escola, de forma velada e camuflada, sob uma aparente democratização do acesso que, de fato, oculta o projeto de reprodução capitalista. Para Ribeiro (2006, p. 159), os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, e as políticas de inclusão social são estratégias para integrar os excluídos ao sistema social que os exclui e manter o controle das tensões sociais decorrentes do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. Percebemos essa exclusão inclusiva quando comparamos, por exemplo, número de habitantes *versus* número de matrículas, dos sujeitos da faixa etária dos 15 aos 17 anos no Ensino Médio.

Tabela 6 – Brasil: matrícula na Educação Básica - população de 15 a 17 anos (2015-2020)

Ano	Quantitativo: população, matriculados e não matriculados (em 1.000)						
	População (IBGE)	Matrícula Ens. Médio	TLM*	Matrícula Educ. Básica	TBM*	Não Matriculados	TNM*
2015	10.348	6.002	58%	8.666	84%	1.681	16%
2016	10.146	6.102	60%	8.668	85%	1.478	15%
2017	9.868	5.986	61%	8.471	86%	1.397	14%
2018	9.622	5.892	61%	8.281	86%	1.340	14%
2019	9.409	5.870	62%	8.097	86%	1.313	14%
2020	9.314	5.971	64%	8.128	87%	1.186	13%
Média Período	9.784	5.971	61%	8.385	86%	1.399	14%
(%) Médio	100%	61%		86%		14%	-

Legenda: TMB – Taxa Bruta de Matrícula; TLM – Taxa Líquida de Matrícula; TNM – Taxa de Não Matriculados

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo Escolar e SEEB - INEP/MEC.

A Tabela 6 esclarece parte do contexto em que são gerados os fenômenos que interferem na vida escolar dos adolescentes brasileiros, mais especificamente no grupo da faixa etária dos 15 aos 17 anos, em sua jornada para usufruir do direito legal à Educação Básica de qualidade. Partindo dos dados percentuais médios da tabela, entre os anos de 2015 a 2020, somente 61% da população vulnerável se encontravam matriculados no Ensino Médio, a etapa apropriada para essa faixa etária. Dos 39% restantes, 14% estavam fora da escola (equivalente a 1,4 milhão de pessoas), e 25% se encontravam matriculados em etapas inferiores à indicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ou seja, antes do Ensino Médio. Dessa forma, para 4 de cada 10 adolescentes, a situação escolar é bastante delicada, exigindo das autoridades uma atenção redobrada e o incremento de políticas educacionais equitativas.

Quanto aos 61% que se encontram regularmente matriculados no Ensino Médio, a situação também inspira cuidados, haja vista que, de acordo com a Tabela 7 (a seguir), a rede pública atende em média 88% da população matriculada no Ensino Médio, enquanto a rede privada atende os 12% restantes. Isto significa que 88% destes 61% são atendidos pela rede pública de ensino que, conforme já amplamente discutido nesta seção, oferece condições de ensino e de aprendizagem de qualidade inferior à rede particular. Vejamos:

Tabela 7 – Brasil: matrículas no Ensino Médio por rede (2015-2020)

ANO	Matrículas por rede: pública versus privada (Em 1.000)				
	Matrículas Ensino Médio	Rede Pública	(%)	Rede Privada	(%)
2020	7.551	6.625	88%	926	12%
2019	7.466	6.531	87%	934	13%
2018	7.710	6.778	88%	932	12%
2017	7.930	6.960	88%	970	12%
2016	8.133	7.118	88%	1.015	12%
2015	8.076	7.026	87%	1.050	13%
Média Período	7.811	6.840	88%	971	12%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (SEEB).

Paralelamente, a Tabela 6 também fornece subsídios para averiguarmos a evolução da meta 3, do PNE 2014-2024, em suas duas frentes: 1. universalizar o atendimento escolar da faixa etária dos 15 aos 17 anos; e, 2. elevar para 85% o percentual de adolescentes dessa faixa etária matriculados no Ensino Médio. Quanto ao primeiro

objetivo, a tabela mostra, no período abrangido por este estudo, de 2015 a 2020, que a evolução do número de matrículas limitou-se a apenas 3 pontos percentuais, saindo de 84% para 87%. De acordo com o PNE (2014-2024), o prazo para alcance de 100% de matrículas de adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio deveria ter sido alcançado no ano de 2016, mas, mesmo em 2020, essa meta não só não foi alcançada, como desde o ano 2017 está estagnada na média de 86%, indicando que, mantido esse ritmo lento, a meta não será alcançada dentro do prazo de vigência deste PNE.

Quanto ao segundo objetivo, a elevação da Taxa Líquida de Matrícula (TLM) para 85%, isto implicaria adotar estratégias para canalizar a matrícula do público-alvo (adolescentes dos 15 aos 17 anos) especificamente na etapa do Ensino Médio. Entretanto, quando analisamos a evolução dos indicadores mostrada na Tabela 6, constatamos que a evolução desta meta no período de 2015 a 2020 foi de apenas 6 pontos percentuais, ou seja, saiu de 58% para 64%. Isto indica que, se mantido esse nível de evolução (1% ao ano), a meta não será alcançada até a data proposta (ano de 2024) nem nas duas décadas seguintes.

A tabela 6 revela ainda que tanto o número de adolescentes de 15 a 17 anos que não estão matriculados nos sistemas educacionais, assim como dos estudantes dessa faixa etária que estão matriculados em etapa inferior à indicada pelo CNE, na rede pública, estão praticamente estabilizados desde o ano de 2017. Essa constatação reforça nossa visão de que o conjunto de estratégias para a execução das políticas públicas educacionais no período 2015 a 2020, como é o caso do PNE 2014-2024, não tem a real pretensão de incluir educacionalmente o público vulnerável, tampouco de eliminar os obstáculos que impedem o acesso adequado ao Ensino Médio. Para Silva Filho e Lima Araújo (2017, p. 37) e Dore e Lüscher (2011, p. 777), os fenômenos da evasão escolar e do abandono “são estágios finais de um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola”.

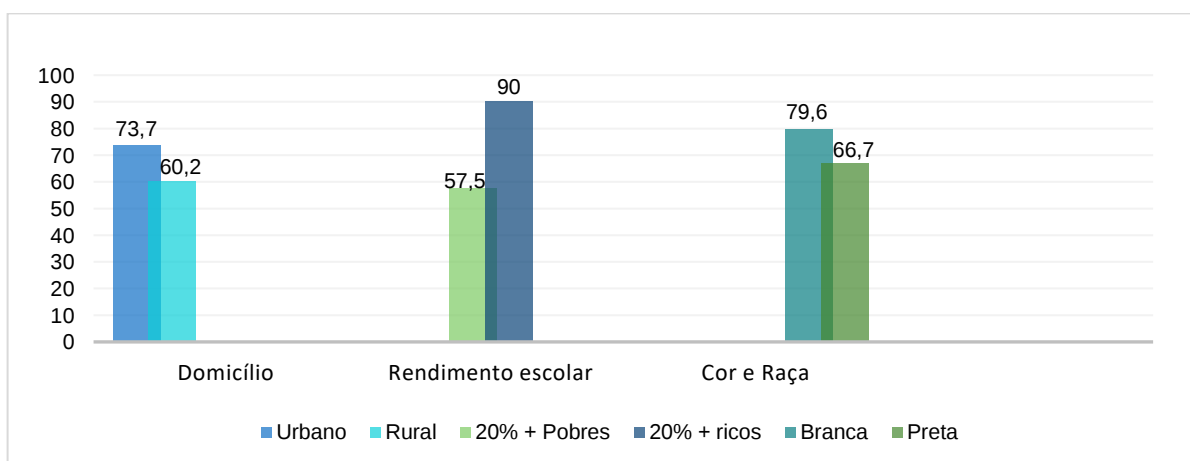
Seguindo a mesma linha de pensamento dos(as) autores(as) acima, podemos inferir que esses problemas citados, acrescidos de outros como distorção idade-série, reprovação e repetência, são fenômenos que se alternam dentro do processo que produz a exclusão social na escola, como afirmam Ferraro e Ross (2017). Para Santos e Albuquerque (2019, p. 25), as desigualdades materializadas em diversos planos da existência humana, segmentando grupos sociais em função do seu nível de renda, local de moradia, raça, gênero etc.; produzem a exclusão social e, por conseguinte, a exclusão das oportunidades e ofertas educacionais. Setúbal (2010) afirma que para

as classes inferiores o percurso do aprendizado escolar é bem mais hostil, de violência simbólica, muitas vezes camuflada, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis, como:

a criação de obstáculos ao acolhimento de alunos que retornam à escola, geralmente oriundos de famílias de alta vulnerabilidade; a distância entre o currículo formal e a realidade do mundo desses discentes; a desvalorização da história e das vivências desses alunos e de suas famílias; a culpabilização da família pelo malogro escolar dos filhos; dificuldade da escola em aceitar e lidar com a diversidade, a diferença e o preconceito (SETÚBAL, 2010, p. 357).

Através da Síntese de Indicadores Sociais (SIS), o IBGE (2020) apresentou o relatório da Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida (TAFEL)³², em que mostra a taxa percentual de estudantes de 15 a 17 anos que estão matriculados ou que concluíram o Ensino Médio, no prazo regular, no ano de 2019. O referido relatório desagrega esses sujeitos em três conjunturas socioeconômicas: a) situação do domicílio (urbano ou rural); b) cor ou raça; e c) rendimento domiciliar per capita (comparando os resultados do quinto da população de menor rendimento com aquele obtido pelo quinto da população de maior rendimento). Os resultados deixam aparente que há dois projetos para o acesso e continuidade no Ensino Médio: o dos sujeitos historicamente mais favorecidos e o das classes historicamente desprivilegiadas das benesses do Estado. Vejamos o resumo dos dados:

Gráfico 1: Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida por desagregação socioeconômica(%)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) – IBGE.

³² De acordo com o IBGE, a Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida (TAFEL) representa a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária ou que já haviam concluído esse nível, de acordo com o sistema educacional brasileiro.

Analisando o Gráfico 1, torna-se perceptível que estudantes pertencentes aos estratos de melhor renda, de cor branca e residentes nas zonas urbanas têm vantagem no acesso à escola de Ensino Médio, ou seja, esse público recebe melhores condições para cursar a etapa final da Educação Básica no tempo e idade apropriados. Na outra extremidade, encontram-se os estudantes mais pobres, de cores parda e preta e os que residem nas zonas rurais, aos quais historicamente tem sido oferecida uma condição mais precária e menos estimulante, tornando-os mais propensos a alienação, a interrupção dos estudos e a exclusão social. Segundo Krawczyk e Silva (2017, p. 13), essa constatação reforça a visão de que “a seletividade escolar no país, que antes ocorria no ensino fundamental, foi deslocada para níveis mais altos, desta vez centrada, sobretudo, no Ensino Médio e superior”.

Dessa forma, partilhamos da ideia dos estudiosos Silva Filho e Lima Araújo (2017) e Dore e Lüscher (2011), para quem a evasão escolar é o “final de um processo de desengajamento do estudante” da vida escolar. As tabelas e o gráfico analisados nesta seção mostram que os estudantes pertencentes majoritariamente às classes sociais periféricas são mais propensos ao fracasso escolar. Assim, desconstrói-se a ideia de evasão escolar como originariamente uma iniciativa do estudante, entrando em seu lugar a noção de evasão como o ápice de uma complexa conjuntura construída por vários sujeitos, inclusive pelo Estado neoliberal, culminando na exclusão escolar e social preponderante das classes sociais inferiores.

Uma prova de que a condução neoliberal no Brasil atende prioritariamente aos interesses econômicos, em detrimento dos interesses sociais, é a aprovação da EC nº 95, nos primeiros meses de mandato do presidente Michel Temer, ainda em 2016, com objetivos claros de frear a expansão do gasto público social, incluindo o investimento em educação, pelos próximos 20 anos, contados a partir de 2017. Por outro lado, esse mesmo marco regulatório não estendeu o limite ao teto de gastos para pagamento de juros e amortizações da dívida pública, permitindo a livre flutuação dos mesmos. Embora essa emenda tenha preservado a estrutura do Fundeb, esse mecanismo contribui para limitar novas estratégias de alcance da desejada expansão da oferta de Educação Básica de qualidade para toda a demanda de estudantes, em especial, os menos favorecidos economicamente.

3.2 Causas e consequências da evasão escolar: aumento do desemprego e da exclusão social

Juntamente com os demais itens do fracasso escolar, a evasão de estudantes na etapa do Ensino Médio contribui para a exclusão social de milhares de adolescentes que têm sua intelectualidade cerceada, visto que é especialmente na fase da adolescência que os mesmos “aprendem a pensar e lidar com as ideias, a administrar os problemas de forma sistemática e metódica. Nessa etapa da vida acrescenta-se a lógica dedutiva, quando se tornam mais evidentes os eventuais déficits de desenvolvimento intelectual” (XAVIER; NUNES, 2015, p. 40). Por conseguinte, o déficit de Educação Básica de qualidade para a maior parcela da população restringe o acesso aos conteúdos e debates importantes que auxiliam na formação e no desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, refletindo na privação de uma cidadania plena. Para Arzabe (2001, p. 37 apud LEAL, 2011, p. 15),

Sempre que ocorrem cerceamentos socialmente difusos e sistemáticos de direitos humanos que dificultem a indivíduos, grupos ou categorias o exercício de suas liberdades, de seus direitos políticos, de sua participação na comunidade, bem como seu florescimento como pessoa, enquanto a outros indivíduos, grupos ou categorias o exercício desses direitos é possibilitado e mesmo facilitado, estaremos defronte a uma situação de desigualdade do tipo que permite ser denominada exclusão social.

A matriz desse cerceamento a direitos fundamentais da população menos favorecida economicamente é o propósito capitalista de acumulação, que tem exercido sobre a sociedade contemporânea, particularmente a partir das últimas duas décadas do século XX, um cenário de fortes transformações. Segundo Antunes (2000), o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, desemprego, precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza. O autor aponta que a nova lógica tem caráter destrutivo, é conduzida pela lógica societal, está voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, e destrói o meio ambiente em escala globalizada. Com isso, a Educação Básica tem-se restringido, cada vez mais, ao papel de espaço privilegiado do capital para a instrumentalização da sua mão de obra. De acordo com Fritsch e Vitelli (2016, p. 11),

A educação como formação humana ou escolarização se coloca como uma perspectiva, projeção de futuro em detrimento do trabalho que reduzido à condição de emprego precarizado e condição de sobrevivência. Confirma-se ainda a crítica de Marx de que as relações de produção capitalistas se constituem relações de produção de valores de troca tendo em vista a acumulação do capital por meio da expropriação de mais-valia.

Neste sentido, o avanço tecnológico que permeia o modelo de produção flexível toyotista³³, paralelamente ao incremento da produtividade e da lucratividade do mercado, traz entre seus reflexos o aumento do desemprego estrutural, atingindo principalmente trabalhadores de idade mais avançada e jovens inexperientes, colocando-os ainda mais à margem do processo econômico. Isso direciona muitos adolescentes da classe pobre a abandonarem os estudos na busca de subemprego ou a se lançarem em uma formação profissional adequada aos novos padrões de exploração. Esse cenário torna a educação cada vez mais voltada para o campo ideológico, uma vez que, sob o discurso de uma Educação Básica de qualidade e acessível a todos, ocultam-se os resultados reais.

Para conferirmos essa contradição, basta observarmos dados do fluxo escolar da Educação Básica, comparando o quantitativo de evasão escolar do Ensino Médio regular das redes pública e privada. Os resultados mostram claramente a educação como um cenário funcional ao interesse ideológico do capital, materializado na política neoliberal de Estado mínimo – para a população mais vulnerável. Vejamos:

Tabela 8 – Brasil: evasão escolar no Ensino Médio – redes pública e privada (2014-2018)

Série	(%) 2014/2015		(%) 2015/2016		(%) 2016/2017		(%) 2017/2018	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1º ano	13,9	3,5	11,5	3,1	12,0	3,2	11,2	3,0
2º ano	13,6	5,9	10,5	4,7	10,6	4,9	10,1	4,7
3º ano	7,6	1,4	6,5	1,3	6,3	1,2	5,8	1,0
Média anual	12,2	3,7	9,9	3,1	10,0	3,1	9,4	2,9

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Fluxo Escolar na Educação Básica - INEP/MEC.

Ao observarmos a penúltima linha da Tabela 8, que compara a evasão da 3ª série do Ensino Médio das redes pública e privada, constatamos as disparidades entre

³³ De acordo com Kuenzer (2007, p. 1158) O Toyotismo se origina a partir do esgotamento do fordismo e do keynesianismo, a partir da substituição da base rígida pela base flexível por meio da mediação da microeletrônica. Assim o sistema Toyota de produção se justifica como modo de enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro, passando a exigir racionalização, reestruturação e intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, etc.

os indicadores encontrados para os dois públicos: a evasão escolar no lado da escola pública é, no mínimo, cinco vezes maior que na rede privada, e essa proporção se mantém quase estável em todo o período, apesar da lenta e gradual redução dos indicadores de ambos os lados ao longo do período analisado. Esses dados mostram que o processo educacional contribui para a reprodução de classes, visto que o grau de escolaridade é um dos principais critérios “que sustentam a forma de divisão social do trabalho vigente em nossa sociedade de mercado” e os mais pobres têm maiores dificuldades de acesso a uma educação adequada (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 118).

Além de estar mais propensa à evasão escolar no Ensino Médio, a classe proletária que frequenta a rede pública de ensino é acometida ainda por outro problema histórico, a baixa qualidade da Educação Básica recebida. Como consequência, é possível observar, desde a década de 1990, dois padrões de escola e de educação no Brasil: o primeiro conta com estrutura e recursos de qualidade e está voltado para o atendimento da elite; o segundo oferece uma estrutura precária, de baixa qualidade, direcionada às classes sociais periféricas. De acordo com Orso (2019, p. 328), “desde o momento em que a escola deixou de ser um espaço exclusivo das elites e começou a se popularizar, ela não mais atendeu a todos de igual forma, nem com a mesma qualidade para todos”. Esse contexto reafirma a dualidade e a fragmentação históricas do Ensino Médio e seu efeito reprodutor.

Tratando do avanço destrutivo do ideal neoliberal, Antunes (2000) ressalta que

na virada para o século XXI, entre tantas destruições de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que se encontra na condição de precarizada ou excluída (ANTUNES, 2000, p. 36).

A ampliação do acesso popular à escola, iniciado desde a década de 1990 no Brasil, enquadrou-se nos moldes da reestruturação produtiva e do pensamento neoliberal de Estado mínimo e mercado máximo. Nesse viés, o modelo de escola da classe vulnerável deve formar minimamente o sujeito, instrumentalizando-o para os interesses do projeto de reestruturação industrial, nada mais que isso, corroborando as palavras de Orso (2019). Nessa linha de pensamento, o Brasil faz um grande esforço para reformar seu aparelho estatal, na última década do século XX, inserindo na gestão operacional do sistema de educação um modelo de gestão voltado para os resultados em vez dos processos (ALVES, 2018). Essa abordagem gerencialista, além de

instigar os estudantes à individualidade e à competição, imputa-lhes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar (PAULA; TFOUNI, 2009).

Para Paula e Tfouni (2009, p. 125)

Em uma sociedade de classes, fundamentada não mais na ordem do nascimento como na Idade Média, mas na ordem econômica da propriedade privada e da acumulação de riquezas, um discurso pedagógico escolar que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu destino, seu sucesso ou seu fracasso, é indispensável para a manutenção do equilíbrio social. Daí expressões muito conhecidas como, tem que estudar para ser alguém na vida, quem não estuda não é ninguém.

Esse fato demonstra a perversidade do projeto capitalista, através da escola, de inculcar no adolescente evadido a responsabilidade pessoal pela interrupção dos estudos, mesmo que esse “fracasso” seja, como diz Dore e Lüscher (2011, p. 777), “a parte final de um processo de desagregação da vida escolar”, produzido coletiva, ideológica, econômica e politicamente, contando, inclusive com a participação do próprio Estado sob a influência neoliberal. Segundo Frigotto (1989, p. 000), nesse contexto, “a escola acaba por se constituir em espaço contraditório e palco da luta hegemônica, dificultando o acesso a bens materiais e ao patrimônio cultural da humanidade” por parte do estudante da escola pública, prejudicando sua inclusão social e excluindo-o do acesso a uma formação emancipatória; justamente algo que Araújo (2019) descreve sob a categoria de “desigualdade”. Para este autor:

Nunca fora, portanto, projeto das elites historicamente dominantes do Brasil promover a plena cidadania, o que implicaria a garantia da educação escolar como direito de todos e a universalização da educação pública estatal de qualidade. Dessa forma, compreende-se que a educação escolar, no Brasil, constitui-se como uma mediação funcional à reprodução das fortes desigualdades econômicas e sociais próprias da formação econômica e social brasileira. Assim, não se constituiu um acidente o fato de a escola básica ofertada aos trabalhadores e seus filhos ser de tão baixa qualidade como a que é atestada por diferentes indicadores e várias análises de pesquisadores de diferentes matizes (ARAÚJO, 2019, p. 114).

A partir do recrudescimento do pensamento neoliberal no Brasil, após golpe de Estado de 2016, o quadro de exclusão social parece ter-se agravado ainda mais, visto que a qualidade da Educação Básica se deteriorou bastante. Um exemplo disso é a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil que, de acordo com Araújo (2019), “é um processo de consolidação do Ensino Médio oferecido pelas redes estaduais públicas de ensino prioritariamente para a juventude pobre, por isso é aligeirada, inacabada e precária, mantendo o padrão brasileiro de escola pública” (ARAÚJO, 2019, p. 115). Com base no pensamento de Algebaille (2009), para quem existe uma particularidade

no sistema educacional do Brasil, o autor afirma “uma escola pública de nível fundamental à brasileira, ou seja, voltada prioritariamente para a classe pobre”, fazendo a mesma relação com o Ensino Médio e seu público.

3.3 Perfil do Ensino Médio brasileiro: contexto educacional

Nesta etapa da pesquisa, procuraremos mostrar o perfil dos estudantes que frequentam o Ensino Médio nacional e sua distribuição pelas redes de ensino pública e privada, tendo como recorte o período de 2015 a 2020. Para isso, serão realizadas segmentações por diversos fatores, como idade, localização, sexo, raça e etnia. Nesse percurso também, serão analisados indicadores como a taxa de distorção idade-série, que mostra a matrícula de pessoas em idade superior à indicada pelo Conselho Nacional de Educação, bem como será abordada a taxa de estudantes em atraso escolar, ou seja, adolescentes da faixa etária dos 15 aos 17 anos que estão matriculados em séries do ensino fundamental. Para subsidiar a produção dos dados desta seção, utilizaremos documentos produzidos pelo INEP e pelo IBGE, órgãos oficiais de produção de dados e estatísticas sociais, dentre outros.

Até o ano de 2008, o ensino fundamental era a única etapa escolar cuja matrícula era considerada obrigatória. Entretanto, a partir da Emenda Constitucional nº 59, no ano de 2009, essa idade foi ampliada, passando a contemplar o público de 4 até 17 anos. O mesmo marco regulatório ampliou também o conceito de Educação Básica, que passou a se constituir das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, enquadrando-as na categoria de direito subjetivo, na rede pública de ensino. Com isso, aumentou a base de sujeitos com direito ao acesso público e gratuito à educação, atraindo para o interior das escolas pessoas oriundas de todas as classes sociais. A EC nº 59/2009 procurou organizar a relação entre faixa etária e etapa apropriada de matrícula na Educação Básica, estabelecendo norma indicativa, reproduzida no quadro a seguir:

Quadro 3 - Faixa etária indicada para cursar cada série/etapa da Educação Básica

Organização da Educação Básica dos 4 aos 17 anos		
Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até os 5 anos	Até 5 anos
Creche	De 1 a 3 anos	

Pré-escola	De 4 a 5 anos	
Ensino Fundamental	De 6 a 14 anos	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos	4 anos
Ensino Médio	De 15 a 17 anos	3 anos

Fonte: Res. nº 3, de 3/08/2005 – CNE/CEB e Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009.

As conquistas resultantes da inserção do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e da contemplação do público adolescente de faixa etária dos 15 aos 17 anos no acesso gratuito a essa etapa, marcaram o início do processo de reconhecimento do “débito histórico para com essa população e da necessidade de elaboração de políticas públicas capazes de reverter um quadro dramático de exclusão social” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 19). Por outro lado, a simples regulamentação pela Lei não é sinônimo de efetividade, visto que o perfil neoliberal permeia todas as políticas educacionais com o princípio do racionalismo. De acordo com Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 147), para além da universalização do acesso à educação, é preciso também a implantação de políticas públicas voltadas a permitir a permanência do estudante na escola, dando continuidade a seus estudos, até a conclusão de cada etapa.

Neste sentido, os dados e informações extraídos dos documentos oficiais que serão analisados a partir de agora têm como alvo o público adolescente da faixa etária dos 15 aos 17 anos e a etapa educacional indicada para esse público, o Ensino Médio regular. Para os fins deste estudo, o termo adolescente será empregado para se referir à pessoa com idade entre doze e dezoito anos, conforme determina o Artigo 2º da Lei 8.069/1990, Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. De acordo com o UNICEF (2011), o grupo pertencente à classificação de adolescente deve ser reconhecido especificamente como o é, ou seja, um grupo em fase de desenvolvimento, que exige cuidados específicos quanto ao seu preparo para o mundo do trabalho, para o seu processo de construção da cidadania e do desenvolvimento do pensamento crítico. O referido organismo multilateral afirma ainda que

cada adolescente tem direito à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer e à cultura, à formação para o trabalho, à convivência familiar e comunitária, à proteção especial. Tem direito de viver essa etapa da vida de forma plena, e de ter oportunidades para canalizar positivamente sua energia, sua capacidade crítica e seu desejo de transformar a realidade em que vive (UNICEF 2011, p. 15).

Neste contexto, a análise do perfil dos estudantes do Ensino Médio utiliza como fonte de dados, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (SEEB)³⁴, organizadas e apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao MEC, responsável entre outras coisas, pelas estatísticas e indicadores no campo educacional, para mostrar a variação de matrículas no Ensino Médio regular por faixa etária no período abrangido por esta pesquisa, de 2015 a 2020, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 9 – Brasil: Matrícula no Ensino Médio regular por faixa etária (2015-2020)

ANO	Quantitativo de Matrícula no Ensino Médio por Faixa Etária (Em mil)					
	Total Anual	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2015	8.076	587	6.002	1.032	299	156
2016	8.133	492	6.102	1.074	308	157
2017	7.930	432	5.986	1.060	302	150
2018	7.710	317	5.892	1.079	292	130
2019	7.466	260	5.870	992	240	103
2020	7.551	213	5.971	1.032	240	95
Média Aritmética	7.811	384	5.971	1.045	280	132
(%) Médio	100%	5%	76%	13%	4%	2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB – INEP/MEC.

A análise da Tabela 9 demonstra que a etapa do Ensino Médio no Brasil é frequentada por um público de faixa etária bastante diversificada, iniciando-se a partir dos 14 anos e estendendo-se até a fase adulta, após os 25 anos. A última linha da tabela, que mostra o percentual médio de matrícula por grupo de faixa etária, revela que entre 2015 e 2020, do total de mais de 7.8 milhões de estudantes matriculados na etapa final do ensino básico, 5% referiam-se a pessoas de 14 anos; 76% tinham entre 15 e 17 anos, estando teoricamente na idade correta para a etapa de ensino, desde que, obviamente, estivessem mantendo a relação idade-série, ou seja, cursando, nessa ordem a 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente. Todavia, os 19% restantes são sujeitos já em idade avançada para o Ensino Médio, o que representa, em média, quase 1.5 milhão de pessoas.

³⁴ As Sinopses Estatísticas da Educação Básica (SEEB) produzidas pelo INEP correspondem a um conjunto de tabelas com dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b).

A constatação de que o Ensino Médio regular é frequentado por pessoas de faixa etária bastante heterogênea liga o alerta para outro aspecto, a distorção idade-série, que, segundo o UNICEF (2018, p. 3), refere-se ao percentual de alunos em cada série que têm dois ou mais anos de atraso escolar. Os determinantes desse fenômeno, em geral, segundo Ribeiro e Cacciamali (2012, p. 497), são: entrada tardia na escola, evasão ou repetência escolar. É oportuno lembrar que, de acordo com indicação do CNE, as três séries do Ensino Médio devem ser cursadas entre os 15 e os 17 anos, respectivamente. Assim, se um estudante de 17 anos ainda frequenta a primeira série do Ensino Médio, o mesmo estará em defasagem. Apresentamos a seguir, resumidamente, a distorção idade-série, em âmbito nacional, das redes pública e privada, das séries do Ensino Médio.

Tabela 10 - Taxas de Distorção Idade-série no Ensino Médio Brasil (2015-2020)

Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) na Rede Pública				
Ano	Séries do Ensino Médio (%)			
	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2015	30,4	34,4	28,7	25,7
2016	30,9	35,8	29,1	24,9
2017	31,1	35,8	30,0	24,8
2018	31,1	36,4	29,4	25,2
2019	28,9	32,9	28,7	23,4
2020	28,9	32,9	27,5	24,3
Distorção Média	30,2	34,7	28,9	24,7

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

Tabela 11 - Taxas de Distorção Idade-série - no Ensino Médio brasileiro (2015-2020)

Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) - Rede Privada				
Ano	Séries do Ensino Médio (%)			
	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2015	7,3	8,7	7,1	5,6
2016	7,3	9,4	6,9	5,4
2017	7,4	9,1	7,2	5,3
2018	7,4	8,7	7,2	5,6
2019	7,0	7,9	6,9	5,8
2020	6,8	7,8	6,5	5,6
Distorção Média	7,2	8,6	7,0	5,6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

As Tabelas 10 e 11 apresentam a Taxa de Distorção Idade-Série (TDI) do período de 2015 a 2020, englobando o cenário nacional, das redes pública e privada. Como tal, não são levadas em consideração características individuais de cada unidade ou região da federação, mas uma média do contexto geral brasileiro. A disparidade dos números das respectivas TDI, entre as redes pública e privada é tamanha, que uma análise simples nos permite apontar indícios claros de que continua em andamento o projeto dual e reprodutor da ideologia neoliberal para a educação nacional. Isto pode ser constatado pela simples comparação entre a TDI da escola privada e a da escola pública, respectivamente, 30,2% e 7,2%. Ou seja, no Ensino Médio nacional, para cada estudante da rede privada, em defasagem escolar, há pelo menos 4 estudantes da rede pública na mesma situação.

Os percentuais das taxas de distorção mostrados nas Tabelas 10 e 11 trazem outra preocupação: a relativa estabilização da TDI da rede pública, ao longo do período analisado (2015 a 2020), série por série. Como visto anteriormente, a TDI é um fenômeno resultante da permanência de outros fenômenos igualmente prejudiciais, dentre os quais, o abandono e a evasão escolar. Estes, por sua vez, são a culminância de um processo de desagregação do estudante da vida da escola, cuja consequência é o rompimento da sincronia idade-série na vida escolar. Esse contexto permite-nos deduzir que os fenômenos causadores da TDI também não estão sendo controlados adequadamente, tornando o processo educacional da escola pública um círculo vicioso, que culmina numa educação pública precária e de baixa qualidade, penalizando majoritariamente a população mais vulnerável.

Para o UNICEF (2018, p. 4)

A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o Ensino Médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada.

Partindo do panorama traçado pelo UNICEF em relação ao atraso na trajetória escolar de meninos e meninas durante as etapas da Educação Básica, observamos que um número significativo de adolescentes pertencentes à faixa etária dos 15 aos 17 anos (que por Lei deveriam estar cursando o Ensino Médio) ainda se encontra preso ao ensino fundamental, desde as séries iniciais, inclusive. Os sujeitos acometidos por esse fenômeno são potenciais candidatos à evasão escolar ou a migrarem

para modalidades escolares tecnicistas, que alimentam as expectativas neoliberais de uma educação rasa para as classes inferiores. O levantamento destes dados é de responsabilidade do INEP, que os disponibiliza abertamente na Sinopse Estatística da Educação Básica (SEEB). Vejamos os dados do período de 2015 a 2020.

Tabela 12 - Brasil - matrícula por etapa da Educação Básica - faixa etária de 15 a 17 anos (2015-2020)

Ano	Matrícula por etapa/modalidade					
	Total	Ensino Médio Regular	Ensino Fundamental Menor	Ensino Fundamental Maior	EJA	Outros*
2015	8.666.205	6.001.827	96.577	1.766.579	611.189	190.033
2016	8.668.147	6.102.245	86.741	1.734.423	576.806	167.932
2017	8.471.213	5.985.908	81.657	1.677.929	560.356	165.363
2018	8.281.372	5.891.867	73.804	1.608.872	525.291	181.538
2019	8.096.598	5.870.403	61.651	1.518.639	493.795	152.110
2020	8.128.086	5.971.054	55.027	1.527.953	434.639	139.413
Média Aritmética	8.385.270	5.970.551	75.910	1.639.066	533.679	166.065
(%) Médio	100%	71%	1%	20%	6%	2%
Outros: educação especial classes comuns e classes especiais.						

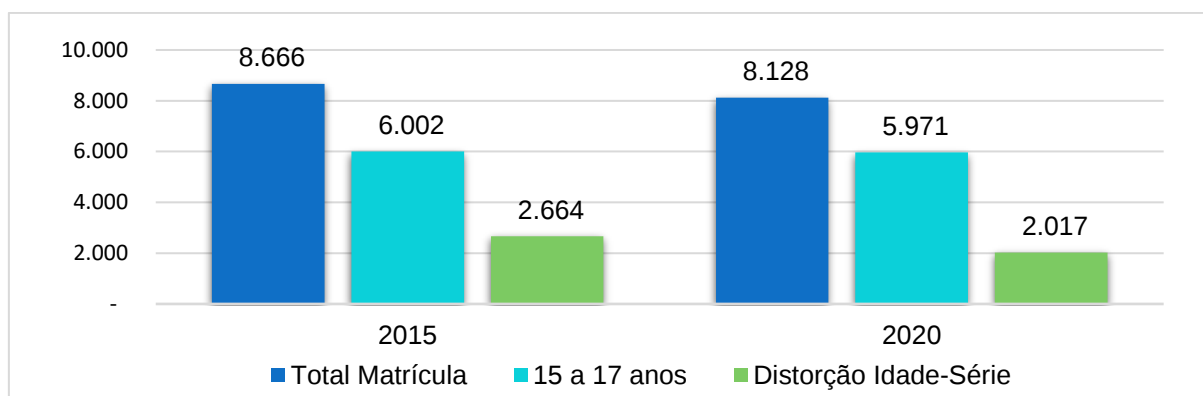
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

De acordo com a Tabela 12, mais de 8 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos, entre 2015 e 2020, estavam matriculados na Educação Básica, dos quais apenas 71% no Ensino Médio, etapa sugerida pelo CNE. Para os 29% restantes, o percurso escolar até o diploma de conclusão do Ensino Médio apresentava-se bem mais acidentado: 21% estavam em situação clara de atraso escolar, ainda cursando o ensino fundamental; 6% também frequentavam o ensino fundamental, todavia, pelo atalho da Educação de Jovens e Adultos (EJA); os 2% restantes se enquadram nas situações da educação especial. Para Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 147), essa situação de repetência, defasagem idade-série, dentre outras situações vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio, estimulam a evasão escolar por “impedir o fluxo do aluno no sistema educativo”.

Um dado positivo desse quadro é a constatação de que o número de adolescentes da faixa etária dos 15 aos 17 anos, em situação de atraso escolar, bem como em outros arranjos que não o Ensino Médio regular, foi reduzido no período de 2015 para 2020. Naquele ano, eles somavam 2.664.378 adolescentes, ao passo que em

2020 esse número caiu para 2.157.032, o que representa 507.346, ou seja, 19%, a menos de estudantes nesta situação. Um fator que ameniza o impacto positivo dessa redução é que, de acordo com a Projeção Populacional do IBGE para esse período, essa população diminuiu de 10.347.545, para 9.314.038, ou seja, 1.033.507 pessoas a menos, que representa 9,99%. Mesmo assim, o cenário em 2020 é melhor do que o de 2015. Essa situação pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Brasil: número de estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos, em situação de atraso escolar (2015-2020) (em 1.000)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da SEEB – INEP/MEC.

Esse alto índice de defasagem idade-série, que atingiu neste período quase três de cada dez estudantes, é apenas um dos fenômenos que dificultam a transição adequada entre as séries do Ensino Médio, principalmente na rede pública que acolhe a população mais vulnerável. Para o UNICEF (2017, p. 19), “tanto pelos números absolutos quanto pelas causas que levam esses adolescentes ao atraso escolar, a faixa etária dos 15 a 17 anos requer grande atenção”. Isto, porque os estudantes da educação fundamental traumatizados pelo atraso escolar carregam o fardo da distorção idade-série ao longo do Ensino Médio, acarretando sua desagregação da vida escolar e aumentando as chances de evasão. Com isso, é de fundamental importância a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a regularização do fluxo escolar.

Um aspecto bastante significativo na análise do perfil do Ensino Médio é a avaliação da sua oferta por dependência administrativa. De acordo com o §3º do Artigo 211 da CF/1988, a etapa do Ensino Médio deve ser organizada prioritariamente pelos Estados e pelo Distrito Federal. Entretanto, neste mesmo Artigo da Carta Magna nacional, está fixado que, quanto à oferta de Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos, independentemente do contexto socioeconômico ou outras condições

limitadoras, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem trabalhar em regime de colaboração na garantia desse direito constitucional, o que implica a responsabilidade solidária dos entes federativos quanto à oferta da Educação Básica. Os dados do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP, mostram como está essa realidade no Brasil. Vejamos:

Tabela 13 - Brasil: matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa (2015-2020)

ANO	Total Geral	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
2015	8.076.150	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
2016	8.133.040	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	233.330	6.351.444	40.030	925.949
Média Aritmética	7.811.025	197.636	6.597.182	45.005	971.201
(%) Médio	100%	3%	84%	1%	12%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) - INEP/MEC.

A Tabela 13 mostra a distribuição do acesso ao Ensino Médio por dependência administrativa. A análise da média aritmética do período evidencia que os estados são responsáveis por 84% das matrículas, e que, ao todo, as redes federal, estadual e municipal garantem 88% de todas as vagas, enquanto a iniciativa privada atende aos 12% restantes. Ao observarmos os números absolutos, vemos que o total de matrículas diminui progressivamente a cada ano. Entre 2015 e 2020, a redução superou os 525 mil alunos, visto que em 2015 eram mais de 8 milhões de matrículas no Ensino Médio e, em 2020, houve queda para pouco mais de 7,5 milhões. Destes, a grande maioria pertence à rede estadual, seguida de longe pela rede privada. Na contramão desse quadro, a única rede que tem aumentado o número de matrículas foi a rede federal, cuja participação subiu de 2% para 3%.

Esse resultado demonstra ineficiência da estratégia adotada para a ampliação da oferta escolar no Ensino Médio para a população adolescente da faixa etária dos 15 aos 17 anos, além de evidenciar a forte exclusão escolar a que este público tem sido submetido, principalmente o que frequenta a escola pública. Das 7,5 milhões de matrículas no Ensino Médio realizadas no ano de 2020, somente 5,9 milhões eram de

adolescentes de 15 a 17 anos (conf. Tabela 9). Mas, segundo o IBGE, em 2020, a população dessa faixa etária era estimada em mais de 9,3 milhões de pessoas; isso significa que 3,4 milhões de adolescentes estavam desagregados da sua série/etapa de estudo e até mesmo da escola nesse período. Para o INEP (BRASIL, 2020), essa redução “se deve tanto à diminuição da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano caiu 8,3% de 2014 para 2018) quanto à melhoria no fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação subiu 3,1% de 2014 a 2018)”.

Dentre as estratégias oficiais para universalizar, qualificar o acesso à etapa do Ensino Médio e oferecer ao estudante as condições para continuidade nesta etapa escolar, o Estado tem intensificado os esforços para aumentar a oferta de escolas de tempo integral. Todavia, para estudiosos como Vitor Paro, essa percepção não é uma verdade absoluta, pois

historicamente, os projetos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm se constituído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica (PARO, 1988, p. 197).

Para subsidiar nossa análise, a tabela a seguir apresenta dados sobre o quantitativo de escolas de tempo integral e de escola de tempo parcial. Vejamos:

Tabela 14 – Brasil: matrícula no Ensino Médio de tempo integral e parcial (2015-2020)

ANO	Total de Matrículas	Tempo Integral	(%)	Tempo Parcial	(%)
2015	8.076.150	477.701	6%	7.598.449	94%
2016	8.133.040	518.702	6%	7.614.338	94%
2017	7.930.384	624.109	8%	7.306.275	92%
2018	7.709.929	735.335	10%	6.974.594	90%
2019	7.465.891	807.056	11%	6.658.835	89%
2020	7.550.753	963.999	13%	6.586.754	87%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP – SEEB.

De acordo com a Tabela 14, o volume de matrícula no Ensino Médio na escola de tempo integral tem evoluído a passos largos, visto que no ano de 2015 esse modelo absorvia 6% do total de matrículas e agora, no ano de 2020, o percentual já saltou

para 13%. Em números absolutos, no ano de 2015, a escola de tempo integral era frequentada por 477 mil estudantes, e em 2020 já chegava a 964 mil matrículas. Como afirma Vítor Paro (1988), esse crescimento não significa que esteja havendo melhora da qualidade do ensino, mas está voltado para “interesses sociais localizados fora dos limites da escola”.

Uma outra proposta para melhorar a qualidade da educação, foi a modalidade de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, com o Decreto 5.154/2004, tendo como eixo central proporcionar a integração do Ensino Médio propedêutico com a educação profissional, que poderia ocorrer, segundo normas do CNE, de forma integrada, concomitante ou subsequente à formação do Ensino Médio regular. Esta proposta foi posteriormente regulamentada com a edição da Lei nº 11.741/2008, passando a inserir no sistema educacional brasileiro a possibilidade de estudantes da última etapa da Educação Básica terem uma habilitação técnica e profissional, equivalente ao nível médio, sem abrir mão da formação geral, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 36). Esta modalidade tem sido gradualmente ampliada, como vemos na tabela a seguir:

Tabela 15 – Brasil: Matrícula no Ensino Médio: propedêutico *versus* ensino técnico integrado

ANO	Matrículas no Ensino Médio Regular (Em 1.000)				
	Total de Matrículas	Propedêutico	(%)	Normal e Técnico Integrado	(%)
2015	8.076	7.590	94%	486	6%
2016	8.133	7.601	93%	532	7%
2017	7.930	7.376	93%	554	7%
2018	7.710	7.125	92%	585	8%
2019	7.466	6.843	92%	623	8%
2020	7.551	6.862	91%	689	9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC

Observamos na Tabela 15 que o volume de matrículas no Ensino Médio propedêutico tem diminuído na mesma proporção em que aumenta o Ensino Médio técnico e profissional integrado, em que está incluído a formação normal/magistério. De forma específica, a formação integrada de nível médio é um projeto que traz conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes dos

sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63). Todavia, estes mesmos autores refletem que

o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Na perspectiva destes autores, nota-se a preocupação com o desenvolvimento de ações de estruturação da atividade educacional para possibilitar a implantação de uma proposta de Ensino Médio integrado que promova, de fato, a integração entre dimensões fundamentais da vida, como trabalho, ciência, tecnologia e cultura, abrangendo a totalidade dos sujeitos. Dessa forma, o ensino facilitará a absorção dos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como os meios necessários à produção da existência, do atendimento às necessidades individuais, sociais e do mercado. De outro modo, este projeto poderá oferecer apenas fragmentos de uma formação emancipadora, levando em última instância a precárias condições de ensino e de aprendizagem que causam desestímulo, desagregação, evasão ou abandono dos estudos.

Outro fator de relevância no estudo do perfil do Ensino Médio brasileiro é o perfil do público que o frequenta quanto aos aspectos de gênero, cor e raça. Historicamente, pessoas de cor preta e parda e de gênero feminino são mais excluídas socioeconomicamente no Brasil, fato que reflete nas oportunidades educacionais. O IBGE afirma que as desigualdades de gênero, raça e cor são claramente perceptíveis quando se tem como parâmetro a renda e o mercado de trabalho (IBGE, 2020, p. 67). A SIS/2019 do IBGE (2020, p. 68) mostra que o rendimento médio de mulheres foi 22,8% menor do que o rendimento médio de homens. O mesmo relatório revela ainda que pretos e pardos são mais propensos à pobreza extrema e à pobreza, pois, embora estes sejam 56,3% da população brasileira, os mesmos são 76,7% das pessoas em extrema pobreza e 73,6% dos pobres.

Com isso, torna-se necessário observar a composição de gênero, raça e cor das escolas brasileiras sob o ângulo da reprodução de classes, pois os dados do IBGE revelam que as desigualdades em função desses critérios periféricos permanecem latentes e centrais no projeto de poder das classes dominantes, apesar do avanço da

consciência social em torno do tema. Vejamos detalhadamente essa composição no Ensino Médio, no período de 2015 a 2020.

Tabela 16 – Brasil: matrícula por sexo, cor e raça no Ensino Médio (2015-2020)

ANO	Quantitativo de matrículas (Em 1.000)							
	Total	Masculino	Feminino	Branca	Preta e Parda	Não declarada	Amarela	Indígena
2015	8.076	3.818	4.258	2.327	2.758	2.925	35	31
2016	8.133	3.874	4.259	2.505	3.059	2.503	34	34
2017	7.930	3.813	4.117	2.495	3.082	2.287	31	35
2018	7.710	3.720	3.990	2.493	3.089	2.061	29	38
2019	7.466	3.608	3.858	2.463	3.054	1.883	27	39
2020	7.551	3.656	3.895	2.507	3.122	1.855	27	39
Média Aritmética	7.811	3.748	4.063	2.465	3.027	2.253	31	36
(%) Médio	100%	48,0%	52,0%	31,6%	38,8%	28,8%	0,4%	0,5%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da SEEB – INEP/MEC.

Ao analisarmos a Tabela 16, notamos que o público feminino tem sido o que mais procura se escolarizar na etapa de Ensino Médio, com uma participação média de 52%, contra 48% do público masculino. Todavia, os percentuais de participação relativos a cada ano mostram que, no período analisado, essa diferença tem sido gradualmente reduzida, indicando uma propensão ao nivelamento da participação de ambos os sexos nesta etapa da Educação Básica. Quanto ao perfil do estudante do Ensino Médio por raça e cor, a tabela mostra que em 2020 o público de cor preta ou parda representava, em média, 38,8% do total de matrículas, enquanto o público que se declarava branco era 31,6%. Neste cenário, o item que mais se destaca é o alto número de pessoas que não declaram a sua cor ou raça, 28,8%, em média. O restante do público, amarelos e indígenas, não alcança 1% do total.

Pela análise da Tabela 16, notamos que o número de estudantes que não declaram a sua cor ou raça caiu de 2,9 milhões em 2015, para 1,8 milhão em 2020. No mesmo período, o percentual de pretos e pardos aumentou de 2,7 milhões para 3,1 milhões e o total de brancos cresceu de 2,3 milhões para 2,5 milhões, um incremento de 4%. Isto pode indicar uma maior conscientização do público adolescente, de faixa etária de 15 a 17 anos, quanto ao seu pertencimento de raça e cor. Essa elevação do número de pessoas que declaram sua raça ou cor permitirá, futuramente, maior precisão no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, visto que as diferentes

raças, no caso brasileiro, tiveram (e ainda têm) contextos socioeconômicos e culturais historicamente diferenciados, o que requer ações equitativas.

Desta forma, o perfil do estudante do Ensino Médio brasileiro que se desenha é que ele pertence majoritariamente às classes sociais que histórica, social e economicamente foram menos favorecidas. O Ensino Médio é oferecido majoritariamente pela rede pública estadual, cujo público que o frequenta, segundo o IBGE (2020, p. 94), é composto por 64% de pessoas pretas ou pardas, as quais, como vimos, formam a base da pirâmide social em termos de renda. Os dados mostram que o Ensino Médio regular é frequentado por um público multietário, que envolve desde adolescentes de 14 até adultos com mais de 25 anos. Os dados evidenciam que há um número significativo de adolescentes de 15 a 17 anos em situação de atraso escolar frequentando as etapas do ensino fundamental (I e II), e que estes sujeitos são potenciais candidatos à evasão escolar e ao abandono.

Ainda em relação ao perfil do Ensino Médio nacional, dois conceitos passaram a ter representatividade no volume de matrícula dos adolescentes: educação integral e escola de tempo integral; embora sob diferentes abordagens, ambas as iniciativas visam, oficialmente, ao aprimoramento da qualidade da educação. O primeiro, segundo Cavaliere (2011, p. 112), traz a ideia de educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar. O segundo é sinônimo de ampliação da carga horária na escola, que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de professores e alunos em turno integral. Dentre os dois modelos, a escola de tempo integral tem evoluído mais rapidamente.

3.4 Perfil das políticas educacionais presentes na etapa do Ensino Médio

O panorama da Educação Básica delineado no item anterior evidencia que o cenário da escola pública de Ensino Médio brasileira ainda é marcado pela forte presença de traços dualistas, que reservam padrões diferentes de formação em função do contexto socioeconômico ao qual os indivíduos pertencem. Essa constatação torna imperativa e urgente a busca pela melhoria da qualidade da educação popular, iniciando pela adoção de um conceito claro para esse termo e pela ampliação do investimento público no contexto das políticas educacionais, para que o acesso, a

permanência e a continuidade nos estudos sejam de fato democráticos. Com essas medidas, o espaço escolar terá condições plenas para cumprir eficazmente a sua função social, tornando-se um espaço identificado com o público que o frequenta e atrai aos milhões de adolescentes que hoje estão fora da escola.

Nas palavras de Cury (2008, p. 302):

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado.

Neste sentido, o Ensino Médio hoje continua no centro das preocupações das políticas públicas educacionais. Os desafios dessa fase escolar são maiores quando se trata do atendimento às demandas das classes proletárias, que almejam a superação de antigos problemas, como a redução da distorção idade-série, o dimensionamento dos recursos públicos para as necessidades atuais e o enfrentamento aos fatores que conduzem à interrupção precoce dos estudos, como evasão, abandono, reprovação, etc. Embora seja perceptível a ampliação do acesso ao Ensino Médio ao longo dessas três últimas décadas, também é notório que isso não se reverteu na garantia de melhor qualidade no atendimento. De acordo com Dourado (2011, p. 7), “o Ensino Médio, tem cobertura educacional insuficiente, dicotomia com a educação profissional, remete a graves problemas e desafios para a democratização do acesso e a permanência com qualidade para todos”.

A política educacional é parte das políticas sociais do país e, como tal, serve ao Estado como meio para a implementação das iniciativas públicas oficiais, as quais estão sujeitas ao crivo da sociedade civil organizada; assim, especificamente no caso da educação, está voltada para a garantia do direito constitucional à educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento do ser humano. Assim, as políticas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no espaço escolar enquanto ambiente de ensino e aprendizagem e que, portanto, devem passar pelo diálogo pleno com a sociedade. Para Cossio (2010, p. 487), as políticas educacionais vão além das questões de ordem legal e denotam claramente as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder”.

Sob a ótica de Cossio, portanto, as políticas educacionais devem ser analisadas mais sob a ótica das motivações políticas do que pela análise circunstancial e

particularizada. Nessa mesma direção, Libâneo (2016, p. 40) afirma que “as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional”. Dessa forma, na discussão da contribuição das políticas públicas educacionais para o enfrentamento às principais mazelas que afligem o Ensino Médio e a Educação Básica como um todo, faz-se necessário relacioná-las com o projeto de poder em vigor. No Brasil, desde a década de 1990, destaca-se no cenário político e econômico o projeto de retomada das bases liberais, sob nova roupagem, assentada nas diretrizes do novo industrialismo, que vê a educação como meio funcional ao processo reprodutor capitalista.

De acordo com Krawczyk (2000), a década de 1990 marca a intensificação das reformas educacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil, refletindo na maior incidência das políticas educacionais, que tiveram como catalisadoras a Conferência Mundial realizada em Jomtien, sobre Educação para Todos. Nesse período, o Brasil tinha acabado de lançar sua nova Carta Magna, com significantes avanços sociais no campo da Educação Básica, dentre os quais a universalização do ensino fundamental e a ampliação do Ensino Médio, demandas das classes populares. Todavia, em função da crise fiscal da década de 1990, agravada pelo alto endividamento externo brasileiro, herdado do período ditatorial recém-encerrado, o Brasil viu-se obrigado a subordinar seu projeto de desenvolvimento social ao controle das OFMs em troca de empréstimos financeiros (LIBÂNEO, 2016).

De acordo com Krawczyk (2000),

A partir desse encontro, pode-se dizer, a educação voltou a fazer parte das agendas globais como tema central das reformas políticas. Ainda que impulsionadas por esses movimentos, as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financeiros, principalmente pelo Banco Mundial (KRAWCZYK, 2000, p. 3)

De acordo com Libâneo (2016), as OFMs agem como instrumentos representativos do pensamento capitalista, conduzidas pelos países desenvolvidos, impondo diretrizes de cunho neoliberal aos países de economia periférica, pelo condicionamento da liberação de empréstimos financeiros ao cumprimento de uma agenda neoliberal de controle e racionalização de gastos públicos. Essas diretrizes, conforme Almada (2011), impõem a lógica predatória do capital e acompanham as tendências de alinhamento da educação à política econômica. A redefinição das prioridades nos gastos públicos, excluindo diversos gastos sociais visava não apenas ao enfrentamento

à crise fiscal, mas paralelamente implantar o ideal do Estado mínimo, mas forte e superavitário, para garantir o retorno dos capitais investidos. Nessa ótica, a educação de qualidade e democrática é relegada ao segundo plano.

Para Dourado (2007), o papel exercido pelas OFMs no campo educacional

evidencia limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, assim em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva (DOURADO, 2007, p. 926).

Como se depreende das palavras de Dourado, o projeto interventivo conduzido pelas OFMs junto aos países em desenvolvimento almejava prioritariamente a monopolização destes mercados e o controle de suas riquezas. Nessa ótica, no caso dos países endividados, como o Brasil, interessava (e interessa) à ideologia neoliberal que o poder econômico e o controle estratégico sobre as políticas e os gastos públicos, dentre estes os investimentos educacionais, estejam centralizados na União, simplificando o próprio processo de gestão dos investimentos por parte do sistema financeiro mundial. Assim, as diretrizes neoliberais produzem um discurso em favor de uma política educacional equitativa e descentralizada, que amplie o acesso popular, mas na prática, vê-se apenas sua privatização, a qual Dourado (2007) chama de “política de desconcentração de ações educacionais”.

Para este autor,

o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da Educação Básica. A despeito disso, predominam, no cenário educacional, vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União, por meio da indução de políticas de financiamento de ações e programas governamentais (DOURADO, 2007, p. 937).

Na ótica dos autores Cabral Neto e Castro, quando o Estado propõe medidas de desresponsabilização do cumprimento do seu papel e o repassa à sociedade civil e ao mercado, flerta com a possibilidade do estabelecimento dos procedimentos de eficiência, racionalização e de foco nos resultados. Estas características são as mesmas que predominam no mercado e reforçam a adesão do país à política de Estado

mínimo e de diminuição de investimentos no campo social, que na cultura brasileira – historicamente marcada pela herança clientelista e patrimonialista de centralização do poder político – somente corroboram a probabilidade de que a democratização e a universalização do Ensino Médio sejam retóricas estatais, as quais na verdade não pretendem atender às demandas sociais, mas buscam inserir estratégias de participação tutelada, que apenas legitimam a ação estatal.

Para Cabral Neto e Castro (2014, p. 750):

O fulcro desse processo está centrado em uma dinâmica, na qual se materializa uma desconcentração de responsabilidades em direção a ponta do sistema e não do poder de decisão dos níveis hierarquicamente inferiores da organização administrativa. Com essas características, a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão e consenso, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política.

Dessa forma, na década de 1990, o Brasil põe em marcha a reforma do aparelho estatal, dentro do propósito neoliberal que propõe para a área da educação a descentralização da gestão operacional da educação, que ocorre pelos expedientes da publicização, da gestão gerencial e da readequação do currículo escolar. Esse projeto atraiu para o setor público educacional representantes da iniciativa privada que, sob o modelo societário de organizações não governamentais, sem fins lucrativos, denominadas de entidades do terceiro setor, passaram a compartilhar com o poder público função social de resposta às necessidades sociais. Através desta medida, segundo Montaño (2011, p. 305), “desenvolvem-se projetos sociais ideológicos, tratados como o projeto do ‘Terceiro Setor’”, voltados para a eficiência, produtividade e modernização gerencial da escola pública.

Para Krawczyk e Vieira (2008, p. 16),

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais.

Na medida em que entidades privadas ingressam no setor da educação pública, trazem consigo princípios empresariais arraigados à natureza destas instituições, os quais passam a ressignificar o valor social da educação: de serviço objetivamente voltado à emancipação humana, para produto comercializável e quantificável,

em que o cidadão exerce papel de consumidor. Dessa forma, introduz-se na educação a lógica de mercado, que implica enquadrar a educação na regra da competitividade. Neste sentido, o padrão de qualidade da educação pública definido na Constituição deixa de ter o foco no processo e passa a mirar nos resultados, impregnando a educação popular de princípios econômicos como eficiência e produtividade, medidos através de indicadores quantitativos e estatísticos sobre a absorção de um currículo padronizado e predominantemente instrumental.

De acordo com José Carlos Libâneo (2016):

Esses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem criam insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

A nova visão de qualidade da educação funcional ao resultado do processo permite ao sistema capitalista direcionar o percurso escolar da escola pública para os próprios interesses. Neste sentido, ao tratar das estratégias para o período 2011-2020, o Banco Mundial expôs como objetivo da aprendizagem popular a “acentuação da relevância da educação para o mercado de trabalho como um objetivo da estratégia” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Assim, o remédio indicado pelas instituições multilaterais para a população proletária mira em uma formação instrumental, de resultados imediatos, com foco na empregabilidade e na garantia de renda mínima, capaz de aliviar a situação de pobreza extrema, todavia, não a preparando para sair dessa condição. Assim, apesar do fácil acesso à Educação Básica, os mais vulneráveis permanecem reféns do ciclo reprodutivista do capital.

Para Dourado (2016):

são, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Assim, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão

social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (DOURADO, 2016, p. 48).

Desta forma, no bojo das políticas educacionais das últimas décadas, com pequenas variações, tem predominado o controle do currículo escolar das redes públicas, principalmente no nível médio de ensino, o que resulta na redução de carga horária dos conteúdos científicos e daqueles relativos ao desenvolvimento da consciência crítica, responsáveis pela emancipação do público mais carente. Ao passo que disciplinas instrumentais como a Língua Materna e a Matemática, têm sido amplamente privilegiadas. De acordo com Libâneo (2016, p. 53), ao não valorizar os conteúdos científicos e os processos pedagógico-didáticos que possibilitam aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a educação neoliberal leva a formas de exclusão social dentro da própria escola, contrapondo-se aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social.

Nesse viés, um direito tão essencial como uma Educação Básica de qualidade ainda se apresenta para grande parte dos estudantes das classes populares como um desafio e um direito a ser conquistado mesmo em pleno século XXI. As políticas educacionais têm rotineiramente falhado em atender a essa faixa da população, embora no papel, o camuflado arcabouço de leis e normas de cunho neoliberal dos últimos 30 anos se ancore em termos progressistas, como ensino de qualidade, descentralização e democratização. Na prática, o que se presencia na rotina escolar da população menos favorecida economicamente é um projeto de expansão do acesso escolar de baixo custo, permeado pela ideologia econômica neoliberal de racionalização de recursos e de eficiência nos resultados, definido por Kuenzer (2010) como “um simples rol de boas intenções”.

Sem financiamento adequado, projetos como universalizar, democratizar e melhorar a qualidade do Ensino Médio na rede pública ainda não se traduziram efetivamente na garantia de cumprimento dos objetivos constitucionais da educação para todos, corroborando a visão de que “a Educação Básica no Brasil ainda não se constituiu em política de Estado” (DOURADO, 2010, p. 693). Esse quadro tem-se agravado ainda mais desde o ano de 2016, quando da destituição do governo Dilma Rousseff. O grupo que tomou o poder, liderado pelo vice-presidente Michel Temer, retomou o projeto neoliberal para a Educação Básica, propondo uma reforma do Ensino Médio que implicou a redução do currículo comum e a inserção de um itinerário tecnicista

nesta etapa, tudo isso acrescido do congelamento em torno do aumento do investimento público no setor educacional por 20 anos.

De acordo com Aguiar (2020),

Ao longo das gestões dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, novas políticas educacionais foram traçadas, em especial pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressaíram, neste período, medidas relacionadas à Educação Básica, como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. O Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CP n. 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação (AGUIAR, 2020, p. 619).

Portanto, no Brasil, as políticas educacionais para o Ensino Médio da rede pública são marcadas por uma clara bifurcação entre o texto das Leis e sua execução no plano operacional da escola pública. As leis direcionadas a ampliar os direitos educacionais da população mais pobre são impregnadas de termos que transmitem a imagem de interesse efetivo do Estado em ampliar e democratizar o acesso à escola pública de qualidade; entretanto, na prática, vários termos são ressignificados, implicando a submissão do interesse público ao econômico. Esse *modus operandi* resulta na ineficiência ou, no mínimo, na lentidão do Estado em executar as estratégias de enfrentamento aos fenômenos que afligem a educação popular, como a evasão, o abandono e a distorção idade-série. Esse contexto torna o espaço escolar funcional ao projeto reprodutor capitalista.

4. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO (2015-2020)

O presente capítulo é direcionado a análise do perfil da evasão escolar no Ensino Médio no estado do Maranhão no período de 2015 a 2020, considerando o delineamento das principais características sociais, culturais e econômicas do estado, da relação desses aspectos com o bem-estar da sua população e com a transferência dessa conjuntura para as condições de oferta de escola pública. Os parâmetros que nortearam as referidas análises foram principalmente as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), institucionalizado pela Lei nº 13.005, de 25.06.2014, e o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA), Lei nº 10.099, de 11.06.2014, bem como a articulação desses instrumentos legais para as definições do Sistema Estadual de Educação do Maranhão (SEE/MA).

Este capítulo está dividido em quatro tópicos: o primeiro apresenta as principais características naturais e socioeconômicas do Maranhão, contrastando o cenário de riquezas naturais e as condições econômicas da população. O segundo adentra o cenário educacional, procurando compreender a estrutura do Ensino Médio no Maranhão, seus principais gargalos e como isso interfere na relação oferta e demanda escolar de adolescentes da faixa etária de 15 aos 17 anos. O terceiro tópico aborda a evasão escolar e a exclusão social de estudantes na etapa do Ensino Médio público, procurando identificar os principais entraves para a efetiva oferta de uma escola e de um ensino de qualidade. O último item analisa as políticas educacionais do Maranhão e seus efeitos na elevação dos indicadores de qualidade da educação e na fixação de estudantes na escola.

Para o delineamento da evasão escolar na última etapa da Educação Básica no estado do Maranhão, esta pesquisa terá como interlocutores pesquisadores e profundos conhecedores do campo da economia estadual, como Valente Júnior (2011), Jannuzzi (2014), Martins (2002) e Sandroni (2004). O estudo também se utiliza de diversas pesquisas educacionais e dados estatísticos produzidos por órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (Atlas/BR), o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão (REM/MA), o UNICEF (2018), e por último recebe as contribuições de estudiosos da etapa escolar do Ensino Médio, como Kuenzer e Grabowski (2006) e Saviani (2010).

4.1 Características naturais e socioeconômicas do estado do Maranhão

De acordo com Valente Júnior (2011, on-line), “o Maranhão possui um conjunto de condições naturais privilegiadas”, como localização geográfica, vasta extensão de terras, oferta hídrica e recursos naturais que lhe proporcionam elevado potencial de desenvolvimento econômico e de fontes de renda. De acordo com o IBGE³⁵, a população estimada do Maranhão em 2020 era de 7.114.598 habitantes, o que lhe rende o 11º lugar em população no país, distribuída numa extensão territorial de 329.651km². O Maranhão é a segunda maior unidade da federação em extensão na região nordeste, ocupando 21,4% da área total da região, e oitavo lugar no Brasil, com 3,9% da área total do país. O estado é o 10º do país em maior número de municípios, são ao todo 217, agrupados em 5 mesorregiões e 22 microrregiões (IBGE, 2017, p. 40).

Apesar de toda essa pujança territorial, de recursos humanos e naturais, o resultado das riquezas naturais ou produzidas no estado do Maranhão não é distribuído equitativa e democraticamente para o povo maranhense. De acordo com informações do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil³⁶, que reúne dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre os anos de 2016 e 2017 (últimos da série), no aspecto da renda, o Maranhão concentrava a maior porcentagem de pessoas na linha de pobreza entre os 26 estados da Federação e o Distrito Federal. A Tabela 17 (abaixo) mostra que o percentual de pobres no Estado, no referido período, era quase o triplo da média nacional e dez vezes maior do que o do estado melhor colocado nacionalmente nesse ranking, Santa Catarina. Vejamos detalhadamente:

Tabela 17 – Maranhão: Percentual de pobres (PNAD) (2016 e 2017)

Territorialidades	2016	2017	Ranking Nacional 2017
Brasil	11,15%	11,65%	Média
Santa Catarina	3,05%	2,83%	1º
Maranhão	28,78%	29,25%	27º

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas/Br.

³⁵ Dados coletados da página eletrônica do portal IBGE Cidades (BRASIL, [20--]c).

³⁶ O site da organização Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil produziu, nos anos de 2016 e 2017, diversos relatórios sobre a renda dos brasileiros, dentre os quais se encontram o ranking percentual de pobreza que se utiliza dos dados da PNAD contínua do IBGE (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2020a).

Para corroborar esse quadro alarmante do aspecto da renda familiar, o IBGE mostra que o Maranhão também ocupa o último lugar em outro ranking nacional ligado à renda, o do Rendimento Nominal Domiciliar *Per Capita*, conforme se verifica na tabela a seguir:

Tabela 18 - Maranhão - Rendimento nominal domiciliar per capita (2015-2020)

Valor do rendimento nominal mensal <i>per capita</i> , em média, no ano							
Brasil e Unidade da Federação	Ranking Nacional 2020	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	Média	1.113,00	1.226,00	1.268,00	1.373,00	1.439,00	1.380,00
Distrito Federal	1º	2.254,00	2.351,00	2.548,00	2.460,00	2.686,00	2.475,00
Maranhão	27º	509,00	575,00	597,00	605,00	636,00	676,00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da PNAD Contínua - IBGE.

De acordo com Tabela 18, o rendimento nominal domiciliar *per capita* da população maranhense, no período entre 2015 e 2020, era menos da metade da média nacional, e cerca de 25% do valor alcançado pelos indivíduos do Distrito Federal, primeiro colocado do ranking nacional. Essa limitação na renda de grande parte da população maranhense impõe às famílias mais suscetíveis a esta situação um forte quadro de vulnerabilidade econômica, que interfere em todos os aspectos da vida social destas pessoas, obrigando-as à realidade de ter que fazer escolhas até mesmo entre itens essenciais, como saúde, educação e alimentos. De acordo com Jannuzzi (2014) há descompasso entre crescimento econômico e melhoria das condições sociais da população em países do terceiro mundo, implicando que crescimento econômico não garante desenvolvimento social.

Se nos aspectos da renda familiar, a situação do Maranhão ainda requer muitos cuidados, no campo econômico a situação não está tão diferente. Um dos indicadores mais importantes para representar o desempenho econômico de uma região é o seu Produto Interno Bruto (PIB) que, segundo o IBGE (2020, p. 13), “é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, medido, geralmente, em um ano”. A análise da Tabela 19 (a seguir) mostra-nos que o PIB do estado do Maranhão tem evoluído, ano a ano, em ritmo superior ao da média nacional e ao do Distrito Federal (unidade federativa que ocupa a primeira colocação neste ranking), mesmo assim, ainda é possui menor do país no período analisado. Os dados da última coluna da tabela evidenciam que, em 2018, o PIB *per capita* maranhense

representava 41% da média do nacional e apenas 16% do PIB *per capita* do Distrito Federal. A Tabela 19, a seguir, apresenta essa realidade, vejamos:

Tabela 19 - Maranhão - Produto Interno Bruto (PIB) (2015-2018)

Brasil e Maranhão: Produto Interno Bruto e PIB <i>Per Capita</i> - (em 1.000.000)							
Territorialidade	Ranking Nacional	Produto Interno Bruto (PIB)				População em 2018	PIB per capita em 2018
		2015	2016	2017	2018		
Brasil	Total	5.995,79	6.269,33	6.585,48	7.004,14	208,49	33,59
Distrito Federal	1º	215,61	235,54	244,72	254,82	2,97	85,80
Maranhão	27º	78,48	85,31	89,54	98,18	7,04	13,95

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do IBGE e órgãos parceiros nos estados.

A instabilidade dos indicadores econômicos e de renda maranhenses reflete no seu indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual, segundo o Atlas/BR (2017)³⁷, é um instrumento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que avalia e mede o grau de bem-estar da população de uma região. De acordo com o Atlas/BR, o IDH se baseia nas variáveis renda, expectativa de vida ao nascer e educação, sendo constituído por 5 faixas: muito baixo (0 a 0,499), baixo (0,500 a 0,599), médio (0,600 a 0,699), alto (0,700 a 0,799) e muito alto (0,800 a 1); quanto mais próximo de 1, melhor é o nível de desenvolvimento. No Brasil, o IDH passou por ajuste na sua metodologia global para permitir também o seu uso, na estimativa do desenvolvimento humano de estados e municípios, versão em que se denomina IDHM. Vejamos as variações do IDHM no Maranhão:

Tabela 20 – Maranhão: IDHM Longevidade (2015-2017)

Maranhão: IDHM Longevidade				
Territorialidades	2015	2016	2017	Ranking nacional
Brasil	0,84	0,85	0,85	Média
Distrito Federal	0,88	0,89	0,89	1º
Maranhão	0,76	0,76	0,76	27º

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas/Br, PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2020.

³⁷ Esse conceito está disponível na página eletrônica do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, cujo último ano da série disponível é 2017 (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2020b).

Tabela 21 - IDHM Renda – Maranhão (2015-2017)

Maranhão: IDHM Renda			
Territorialidades	2015	2017	Ranking Nacional 2017
Brasil	0,75	0,75	Média
Distrito Federal	0,85	0,86	1º
Maranhão	0,62	0,62	27º

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas/Br, PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2020.

Tabela 22 – Maranhão: IDHM Educação (2015-2017)

Maranhão: IDHM Educação 2015 a 2017				
Territorialidades	2015	2016	2017	Ranking Nacional 2017
Brasil	0,72	0,74	0,74	Média
São Paulo	0,81	0,84	0,83	1º
Maranhão	0,65	0,67	0,68	20º
Sergipe	0,64	0,63	0,64	27º

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas/Br, PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2020.

Tabela 23 – Maranhão: IDHM Médio (2015-2017)

Maranhão: IDHM 2016 e 2017			
Territorialidades	2016	2017	Ranking nacional 2017
Brasil	0,776	0,778	Média
Distrito Federal	0,854	0,850	1º
Maranhão	0,682	0,687	26º
Alagoas	0,683	0,683	27º

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Atlas/Br, PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2020.

Ao avaliar a evolução do IDHM do estado do Maranhão relativo aos anos de 2016 e 2017, percebemos uma discreta melhora no cômputo geral, evidenciada na última coluna da Tabela 23, que mostra a elevação estadual da 27ª para a 26ª posição no ranking nacional do IDHM no período. Dentre as três variáveis do IDHM estadual, apenas a que se refere à educação apresentou crescimento, mostrando que o estado subiu da 21ª para a 20ª posição entre todos os estados. Quanto às demais variáveis, renda e longevidade (Tabelas 20 e 21, respectivamente), os indicadores não se alteraram no período 2015 a 2017, demonstrando relativa estabilização e mantendo o estado na última posição no cenário nacional. Segundo o Atlas/BR, a classificação geral do IDHM do Maranhão em 2017 era de 0,687 (Tabela 23), o que o categoriza como estado de médio desenvolvimento humano.

Como visto, tanto no aspecto da renda, do desenvolvimento econômico, quanto do desenvolvimento humano, os dados revelam que o Maranhão apresenta desafios básicos a serem superados. Citamos como exemplo: diminuir o quadro de pobreza que atinge 3 em cada 10 habitantes do estado, enquanto a média nacional é de 1 em cada 10; elevar a renda *per capita* mensal das famílias pobres que, em 2020, era de apenas R\$ 676,00, cerca de 65% de 1 salário mínimo nacional; elevar o PIB *per capita*, que em 2018 era de apenas R\$ 13,95, enquanto a média nacional era de R\$ 33,59. A melhora deste quadro é urgente e necessária para possibilitar a elevação da qualidade dos indicadores de desenvolvimento humano, IDH e IDHM, os quais, em 2017, colocavam o Maranhão no estágio contraditório de médio desenvolvimento, visto seu alto potencial econômico.

O cenário traçado neste item demonstra o alto grau de dificuldade encontrado pela população pobre que habita o Maranhão para constituir uma renda que a permita assumir os compromissos necessários para oferecer aos filhos uma educação de qualidade. A grande quantidade de pessoas com baixo rendimento financeiro familiar revela o alto nível de dependência de grande parte da população maranhense de políticas públicas e de políticas educacionais equitativas e democráticas. Desta forma, o próximo item procurará mostrar a estrutura oferecida pelo Maranhão para os filhos das classes menos favorecidas, a fim de possibilitar-nos a análise das condições recebidas por esse público para acessar e prosseguir nos estudos, notadamente na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, bem como para superar os fenômenos da evasão escolar e do abandono.

4.2 O perfil do Ensino Médio no estado do Maranhão

Desde a Emenda Constitucional número 59/2009, regulamentada em 2013, pela Lei 12.796, foi ampliado o entendimento de Educação Básica, que além das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, passou a considerar a etapa do Ensino Médio. Estes marcos regulatórios também estenderam a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso às três etapas da Educação Básica a crianças e adolescentes dentro da faixa etária dos 4 aos 17 anos, assegurando ainda o atendimento a pessoas de outras idades, que não tiveram o acesso a qualquer destas etapas no tempo apropriado, elevando com isso a Educação Básica à condição de direito subjetivo (Art. 5º LDB/1996).

Estes mesmos marcos regulatórios serviram de diretrizes ao estado do Maranhão, que através do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual (REM/MA), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão (CEE/MA) e fixado na Resolução nº 118/2016, reafirmaram a abrangência da Educação Básica nos limites do seu território, fixando no Artigo 8º que “a Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, é direito de todos, garantida pelo Estado, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. No mesmo artigo, também são reafirmadas as finalidades da educação, “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (MARANHÃO, 2016, Art. 8º).

Da mesma forma, o sistema estadual de educação do estado do Maranhão, a exemplo do que ocorre no cenário nacional, estabeleceu normativo de cunho indicativo no qual aponta as faixas etárias consideradas ideais para que crianças e adolescentes estejam matriculados em cada série e etapa da Educação Básica no tempo considerado regular. Trata-se da Resolução 118/2016, que aprovou o REM/MA, que resumidamente, dispõe o seguinte:

Quadro 4 - Etapas da Educação Básica regular por faixas etárias

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Capitulação Legal (Res. 118/2016)	Duração
Educação Infantil	Até os 5 anos	Art. 9º	Até 5 anos
Creche	De 1 a 3 anos		
Pré-escola	De 4 a 5 anos		
Ensino Fundamental	De 6 a 14 anos	Art. 29	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos		5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos		4 anos
Ensino Médio	De 15 a 17 anos	Art. 8º	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do REM/MA / CEE/MA - Resolução nº 118/2016.

Ao longo desta seção, serão apresentados indicadores educacionais, produzidos pelo INEP/MEC e pelo IBGE, relativos ao perfil do Ensino Médio ofertado pelo sistema educacional do estado do Maranhão. Esses referenciais abrangem o número de estabelecimentos de ensino, de turmas escolares, de matrículas nas redes pública e privada, a média de estudantes por sala em ambas as redes, bem como o perfil de

estudantes por gênero, raça e cor. A partir da análise destes indicadores será possível notar as condições específicas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo a ampliar nossa compreensão acerca do contexto em que se forma o processo de evasão escolar.

Inicialmente, vamos analisar um componente importante no perfil do Ensino Médio maranhense (e nacional), a defasagem de idade com que parcela significativa da população do estado tem chegado às portas da escola na etapa final da Educação Básica. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o estudante é considerado em defasagem de idade para a série cursada quando está acima, em pelo menos dois anos, da idade recomendada para a série. Assim, um estudante de 17 anos, cursando a 1ª série do Ensino Médio, incorreria nesta condição. De acordo com Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 221), esse fenômeno tem estreita relação com problemas como ingresso tardio e repetência, e gera consequências muito negativas como o estímulo à evasão, prejudicando o estudante no fluxo do sistema educativo e provocando sua exclusão social.

Para o UNICEF (2018, p. 3),

a distorção idade-série imobiliza milhões de adolescentes brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada.

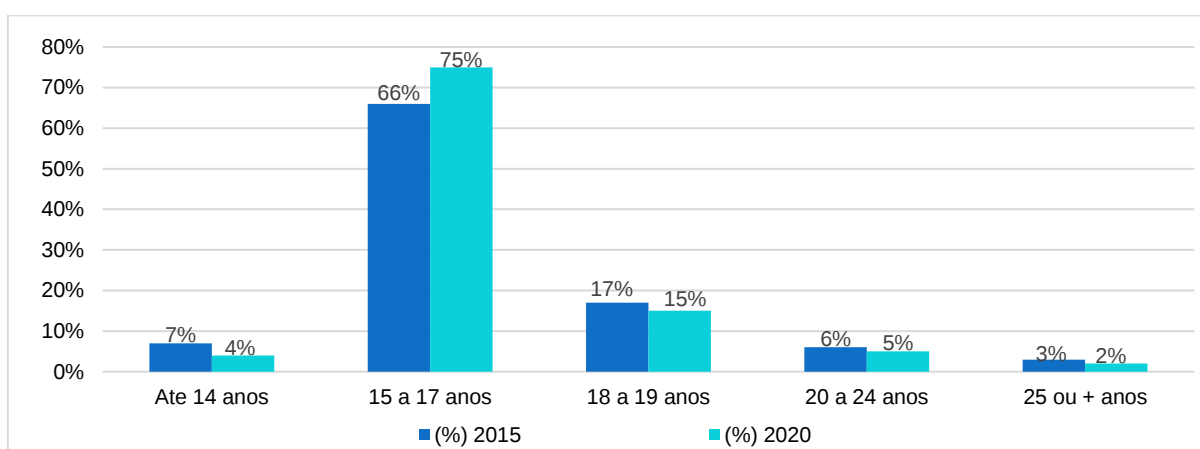
A tabela a seguir mostra a grande variação de faixas etárias do público que frequentava o Ensino Médio no Maranhão no período entre 2015 e 2020. A análise destes dados nos permite constatar que apenas 74,7% dos estudantes matriculados no Ensino Médio maranhense estão na faixa de idade adequada segundo o REM/MA, isto é, entre 15 e 17 anos. É oportuno destacar que nesse público se encontra a quase totalidade da população que frequenta a escola privada. Para os 25,3% restantes dos estudantes matriculados no Ensino Médio a realidade é bastante distinta; são jovens e adultos a partir dos 18 anos, “a maioria pertencente às classes vulneráveis” (UNICEF, 2018), que por motivos diversos não tiveram a condição de cursar as etapas da Educação Básica no tempo apropriado, e que agora enfrentam a obrigação de conciliar as demandas da vida laboral com a vida escolar.

Tabela 24 - Maranhão - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária (2015-2020)

IDADE	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Média Aritmética	Percentual Médio
14 anos	23.380	22.214	20.099	14.806	11.481	10.267	17.041	5,6%
15 a 17	206.180	212.893	214.498	213.364	208.841	212.910	211.448	69,1%
18 a 19	52.641	54.565	53.050	54.039	46.971	42.018	50.547	16,5%
20 a 24	19.747	20.272	21.054	20.601	15.751	13.220	18.441	6,0%
25 ou mais	10.163	9.712	9.814	9.020	7.206	5.192	8.518	2,8%
Total	312.111	319.656	318.515	311.830	290.250	283.607	305.995	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

A Tabela 24 evidencia que tem acontecido uma lenta e gradual correção de fluxo em todas as faixas etárias que frequentam o Ensino Médio. Quando comparamos os percentuais de matrícula de todas as faixas etárias, dos anos de 2015 e 2020 (Gráfico 3, a seguir), constatamos que a única faixa etária crescente em número de registros é a de 15 a 17 anos; todas as demais estão em sentido contrário. Embora esse dado seja bastante positivo, a existência da distorção idade-série, em grande parte, é iniciada nas etapas anteriores, demonstrando que os governos municipal, estadual e federal, responsáveis pela oferta do acesso a todas as etapas da Educação Básica, precisam sempre aprimorar o cumprimento da determinação constitucional de trabalharem articuladamente a gestão dos sistemas de educação. Vejamos com mais detalhes esse cenário:

Gráfico 3 – Maranhão: matrícula no Ensino Médio por faixa etária (2015 e 2020) (%)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Apesar do alerta do UNICEF para as graves consequências do não controle da distorção de idade série no período adequado, por parte do poder público, o Maranhão – assim como todo o Brasil – incorre num problema ainda mais grave: o considerável número de adolescentes em idade escolar obrigatória, da faixa etária dos 15 aos 17 anos, não matriculados em nenhuma etapa ou modalidade da Educação Básica. A tabela a seguir evidencia essa realidade maranhense, tendo como referência o período de 2015 a 2020. Vejamos:

Tabela 25 - Maranhão: População de 15 a 17 anos, matriculada e fora da escola (2015-2020)

ANO	População (IBGE)	Matrícula no ensino Médio	Matrícula na educação Básica ³⁸	Fora da escola
2015	431.475	206.180	337.325	94.150
2016	418.450	212.893	336.128	82.322
2017	401.159	214.498	332.756	68.403
2018	395.497	213.364	324.164	71.333
2019	400.749	208.841	316.043	84.706
2020	411.041	212.910	317.444	93.597
Média Período	409.729	211.448	327.310	82.419
(%) Médio	100%	52%	80%	20%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da SEEB - INEP/MEC e Censo demográfico do IBGE.

A análise da Tabela 25 mostra-nos uma situação alarmante, 20% da população adolescente, de faixa etária dos 15 aos 17 anos, no período 2015 a 2020, estavam fora da escola no estado do Maranhão, apesar de a LDB/1996 fixar essa faixa de idade como de frequência obrigatória. Segundo orientações do CNE e do REM/MA, este público deveria estar cursando o Ensino Médio regular; todavia, no Maranhão, somente 52% da população adolescente nessa faixa etária estão nesta situação (isso sem considerar as demais condições necessárias para a realização do processo educacional, como, por exemplo, oferta de espaços, recursos e professores[as] adequadamente preparados[as]). Com isso, temos um quadro em que cerca de 48% deste público requer cuidados especiais, seja quanto a ajuste de fluxo escolar para regularizar defasagem, seja em oferecer condições equitativas para sua inclusão escolar.

Não priorizar a inclusão escolar, em qualquer tempo, dentro da faixa etária dos 4 aos 17 anos, é uma grave violação dos direitos sociais destes adolescentes e deveria ser motivo para a responsabilização legal dos envolvidos, visto a forma perversa

³⁸ Este quantitativo inclui as matrículas na etapa do Ensino Médio (coluna anterior desta mesma tabela).

como é produzido este tipo de exclusão social que, segundo o UNICEF (2017), “afeta principalmente meninos e meninas vindos das camadas mais vulneráveis da população, os quais, sem a educação a que têm direito, ingressam no mundo do trabalho em condições precárias”. Esta situação demonstra o quanto as políticas públicas educacionais ainda estão distantes da real necessidade da população adolescente do Maranhão, a qual, a despeito das evidências dessa exclusão escolar, é confrontada com a publicidade oficial de disponibilidade de vagas e oportunidades escolares para todo o público em idade obrigatória.

De acordo com a Tabela 26 (a seguir), no período entre 2015 e 2020, havia em média 1.043 escolas de Ensino Médio no estado do Maranhão. Destas, 690 ou cerca de 66% estavam localizadas na zona urbana, e 353 ou 34% situavam-se na zona rural. A relação entre o número de escolas urbanas e rurais se aproxima do panorama da localização geográfica domiciliar dos habitantes do Maranhão, retratada no Censo Demográfico Nacional do ano 2010, do IBGE³⁹, apontando que 63% da população maranhense residia na área urbana e 37% na zona rural. Todavia, devido ao lapso temporal entre o ano do último Censo nacional (2010) e o ano final de abrangência desta pesquisa (2020), essa relação pode ter variado, exigindo análises complementares. Outro ponto a ser observado é se esse quantitativo seria suficiente para a inclusão do público que se encontra fora da escola.

Tabela 26 – Maranhão: escolas de Ensino Médio por dependência administrativa ⁴⁰ (2015-2020)

Ano	Quantitativo de Estabelecimentos por tipos e redes						
	Total Geral	Rede Urbana	Rede Rural	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2015	1.030	673	357	20	779	28	203
2016	1.054	689	365	20	805	27	202
2017	1.071	705	366	25	812	30	204
2018	1.051	696	355	27	810	18	196
2019	1.031	692	339	28	796	14	193
2020	1.018	683	335	28	790	13	187

³⁹ Em nota, o Conselho Diretor do IBGE comunicou que o CENSO Demográfico 2020, não foi realizado no prazo em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência causado pelo COVID-19, sendo o mesmo adiado para 2021. Link de acesso à íntegra dessa nota (IBGE, 2020).

⁴⁰ Dependência administrativa: De acordo com o INEP é o âmbito da subordinação administrativa da escola. Informa se a escola é subordinada à esfera de ensino federal, estadual, municipal ou privada.

Média aritmética	1.043	690	353	25	799	22	198
(%) Médio	100%	66%	34%	2%	77%	2%	19%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 27 – Maranhão: escolas de Ensino Médio por tipo de ensino⁴¹ (2015-2020)

ANO	Total Geral	Propedêutico	Normal Magistério	Técnico Integrado
2015	1.030	955	49	44
2016	1.054	984	32	52
2017	1.071	989	31	61
2018	1.051	963	30	66
2019	1.031	945	32	67
2020	1.018	929	28	71
Média aritmética	1.043	961	34	60
(%) médio	100%	91%	3%	6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

A Tabela 27 nos permite observar que o número de estabelecimentos físicos disponíveis para a oferta do Ensino Médio propedêutico, no período de 2015 a 2020, era a ampla maioria, com uma cobertura média de 91% do total, contra apenas 9% de estabelecimentos voltados para a preparação técnico-profissional. Entretanto, quando olhamos os números relativos, constatamos que, desde o ano 2015, tem havido uma migração de uso dos estabelecimentos voltados para o curso normal/magistério em direção à formação profissional integrada ao Ensino Médio. Essa expansão do ensino profissional no Maranhão está regulada pela Resolução nº 120/2013 do CEE/MA, amparada pela LDB/1996 (Art. 36, § 2º), que contempla a possibilidade de que “o Ensino Médio, prepare estudantes para o exercício de profissões técnicas, desde que atenda antes sua formação geral”.

A próxima tabela busca evidenciar o número de salas de aula disponibilizadas pelas redes pública e privada de educação no Maranhão para a matrícula de estudantes de Ensino Médio, no período de 2015 a 2020. Quando analisamos a relação entre quantitativo de turmas localizadas nas zonas urbana e rural (Tabela 28) e o quantitativo de matrículas nas respectivas localizações (Tabela 29), notamos que a distribuição da oferta de turmas de Ensino Médio entre as zonas urbana e rural está adequada,

⁴¹ Algumas escolas atendem a mais de um tipo de ensino concomitantemente, constando, portanto, em mais de um campo.

visto que os percentuais de matrícula e turmas na zona urbana estão dentro da casa de 80% a 85%, enquanto os percentuais de turmas e matrículas na zona rural se encontram na faixa dos 15% a 20%. Esse movimento de abertura e fechamento de turmas mantém maior sintonia com a dinâmica da mobilidade habitacional urbana e rural da população maranhense. Vejamos:

Tabela 28 - Maranhão - Turmas de Ensino Médio por localização e dependência administrativa

ANO	Total Geral	Número de Turmas do Ensino Médio					
		Localização		Rede Pública			Rede Privada
		Urbana	Rural	Federal	Estadual	Municipal	
2015	9.557	7.862	1.695	229	8.412	97	819
2016	9.830	8.038	1.792	244	8.675	109	802
2017	9.960	8.182	1.778	262	8.844	92	762
2018	9.796	8.042	1.754	295	8.752	58	691
2019	9.145	7.511	1.634	322	8.118	40	665
2020	8.482	6.945	1.537	351	7.473	31	627
Média Aritmética	9.462	7.763	1.698	284	8.379	71	728
(%) Médio	100%	82,1%	17,9%	3,0%	88,6%	0,8%	7,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 29 - Maranhão - matrículas no Ensino Médio por localização (2015-2020)

Ano	Total	Localização	
		Urbana	Rural
2015	312.111	265.524	46.587
2016	319.656	270.724	48.932
2017	318.515	269.845	48.670
2018	311.830	263.882	47.948
2019	290.250	246.947	43.303
2020	283.607	241.768	41.839
Média Aritmética	305.995	259.782	46.213
(%) Médio	100%	85%	15%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 30 - Maranhão - matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa e rede (2015-2020)

Ano	Total	Dependência administrativa			Rede	
		Federal	Estadual	Municipal	Pública	Privada

2015	312.111	7.324	281.194	2.323	290.841	21.270
2016	319.656	8.266	288.694	2.275	299.235	20.421
2017	318.515	9.108	288.864	2.261	300.233	18.282
2018	311.830	10.028	283.936	1.464	295.428	16.402
2019	290.250	11.127	262.700	927	274.754	15.496
2020	283.607	11.531	256.434	769	268.734	14.873
Média Aritmética	305.995	9.564	276.970	1.670	288.204	17.791
(%) Médio	100%	3%	90,5%	0,5%	94%	6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Com base no número de turmas e no número de matrículas, é possível levantar a média de estudantes nas salas de aula de cada dependência administrativa que oferta o Ensino Médio no território maranhense. Há um antigo debate em torno da relação entre número ideal de alunos(as) e professor(a) por turma em cada etapa da Educação Básica como fator importante para se garantir qualidade do ensino. A principal Lei educacional do país, a LDB/1996, é omissa neste ponto, definindo apenas que cada rede de ensino tem autonomia para estabelecer a organização e a distribuição das turmas e alunos sob sua responsabilidade. Todavia, o FUNDEB (BRASIL, 2007, Art. 8º) estabelece razão entre o volume de recursos a serem liberados e o número de estudantes registrados nas respectivas redes de ensino, o que influencia o comportamento de cada rede.

Em entrevista para a Associação de Professores da PUC Goiás⁴², em 2018, Andreas Schleicher, diretor do departamento educacional da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirmou que “a relação extraordinariamente alta entre o número de alunos por professor em países ibero-americanos, como o Brasil, revela as condições de trabalho desafiadoras que muitos países enfrentam”. Para Schleicher as classes cheias, tomam tempo que os professores poderiam dedicar a preparar lições e apoiar os alunos individualmente. Em artigo⁴³ publicado no blog Todos pela Educação, o jornalista Ricardo Falzetta afirma que há cerca de 11 projetos de Lei em análise no Congresso Nacional sobre esse tema. Ainda a

⁴² Entrevista publicada em 21/02/2018, está na íntegra disponível no endereço eletrônico da APUC (Associação de Professores da PUC Goiás) intitulada “Investimento em educação no Brasil é baixo e ineficiente” (FOLHA DE S. PAULO, 2018, on-line).

⁴³ O referido artigo intitula-se - Existe limite de alunos por sala de aula na Educação Infantil? De autoria do jornalista Ricardo Falzetta, publicado em 28/02/2017 (FALZETTA, 2017, on-line).

esse respeito, o CNE/CEB emitiu o Parecer nº 8/2010, no qual sugere que 30 é o limite máximo de alunos por turma de Ensino Médio.

As Tabelas a seguir mostram uma simulação dessa realidade. Vejamos:

Tabela 31 – Maranhão: número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede pública Federal (2015-2020).

Ano	Ensino médio da rede pública federal		
	Matrículas	Turmas	Média de estudantes por turma
2015	7.324	229	32
2016	8.266	244	34
2017	9.108	262	35
2018	10.028	295	34
2019	11.127	322	35
2020	11.531	351	33
Média Aritmética	9.564	284	34

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 32 – Maranhão: número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede pública estadual (2015-2020)

Ano	Ensino médio da rede pública estadual		
	Matrículas	Turmas	Média de estudantes por turma
2015	281.194	8.412	33
2016	288.694	8.675	33
2017	288.864	8.844	33
2018	283.936	8.752	32
2019	262.700	8.118	32
2020	256.434	7.473	34
Média Aritmética	276.970	8.379	33

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 33 - Maranhão – número de estudantes de Ensino Médio por turma na rede privada (2015-2020)

ANO	Ensino médio da rede privada		
	Matrículas	Turmas	Média de estudantes por turma
2015	21.270	819	26
2016	20.421	802	25
2017	18.282	762	24

2018	16.402	691	24
2019	15.496	665	23
2020	14.873	627	24
Média Aritmética	17.791	728	24

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

É oportuno destacar que nesse levantamento do quantitativo de estudantes por turma, os dados da rede municipal não foram contemplados, em função da participação desse ente federativo estar em queda livre, enviesando qualquer análise. Para se ter uma ideia, em 2020, a rede municipal acolheu apenas 0,27% do total de matrículas na etapa do Ensino Médio no Maranhão. Desta forma, optamos por manter apenas as dependências administrativas que têm participação acima de 1% no total de matrículas na etapa final da Educação Básica maranhense. Feita essa ressalva, passemos à análise da quantidade de estudantes por turma nas dependências administrativas, federal, estadual e privada do estado, destacando que as três referidas redes são responsáveis por mais de 99,5% da média total de matrículas no Ensino Médio do sistema de educação do Maranhão.

De acordo com a Tabela 30, ao longo do período de 2015 a 2020, o estado do Maranhão possuía, em média, 305,9 mil estudantes matriculados no Ensino Médio regular, incluindo as redes públicas e a rede privada. As Tabelas 31, 32 e 33 mostram que, desse público, 9.654 estudantes (3,2%) pertenciam à rede federal, 276.970 (90,5%) pertenciam à rede estadual, e 17.791 (5,81%) estavam vinculados à rede privada. A análise desse cenário aponta que, no período em destaque, o número médio de estudantes por turma para cada professor(a) era a seguinte: rede federal, 34; rede estadual, 33; e rede privada, apenas 24 estudantes. Os dados nos permitem constatar que as redes públicas, estadual e federal possuíam um terço a mais de estudantes por turma para cada professor do que a rede privada.

As referidas Tabelas mostram que 94,2% do público matriculado na etapa de Ensino Médio no Maranhão frequentavam a rede pública, seja federal, estadual ou municipal, e apenas 5,8% desse total eram atendidos pela rede privada. Os dados da Tabela 30 confirmam que, no Maranhão (a exemplo do restante da federação), a rede estadual é a maior ofertante de turmas de Ensino Médio, com 90,5% do total de vagas – acima da média nacional, que é de 84%. Portanto, a grande maioria do público matriculado no Ensino Médio maranhense está em salas de aula mais cheias do que a

minoria que frequenta a rede privada. Como esta última é financiada diretamente pela sua clientela, podemos deduzir que há um atendimento diferenciado no âmbito educacional de Ensino Médio entre rede pública e privada, em favor desta última, em razão das condições socioeconômicas.

A distinção de tratamento entre as duas redes leva-nos a deduzir que há, nesta política educacional, indicativos de subordinação do interesse da população mais pobre ao viés racionalista da doutrina neoliberal, a qual consiste em ofertar o máximo de acessos por turma para cada professor, com o mesmo nível de gasto público. A priorização de interesses econômicos no campo da educação pública leva os próprios sistemas educacionais a criarem uma atmosfera de competição entre os sujeitos na escola pública, ignorando o fato de que a população mais vulnerável carece de políticas educacionais equitativas. Estimular a concorrência entre sujeitos de bases socioeconômicas diferentes sacrifica os mais vulneráveis, aumenta índices de repetência, reprovação e de problemas que conduzem à interrupção precoce dos estudos, como evasão e abandono, levando os mais carentes à exclusão social.

Outro aspecto relevante quanto à estrutura do Ensino Médio maranhense no período em análise é a composição dos estudantes por sexo, raça e cor. A Tabela 34 demonstra que, os estudantes que se declaram de cor preta ou parda representam, em média, mais da metade do público total, precisamente, 52,7%. Isso indica uma particularidade do estado visto que a média nacional de pretos e pardos, em 2020, somava 38,8%. A Tabela 34 mostra que do público total matriculado na etapa final da Educação Básica no estado, os que se declaravam do sexo feminino eram maioria, com 53%, em média. Todavia, a exemplo do cenário nacional, a participação de adolescentes do sexo masculino vem crescendo anualmente, o que pode indicar uma tendência de nivelamento de ambos os sexos quanto à matrícula na etapa final da Educação Básica.

Tabela 34 - Maranhão: Matrícula no Ensino Médio por sexo (2015-2020)

Ano	Matrícula Total	Sexo	
		Feminino	Masculino
2015	312.111	169.215	142.896
2016	319.656	170.566	149.090
2017	318.515	167.468	151.047
2018	311.830	161.688	150.142
2019	290.250	150.438	139.812
2020	283.607	147.609	135.998

Média Aritmética	305.995	161.164	144.831
(%) Médio	100%	53%	47%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

Tabela 35 - Maranhão: Matrícula no Ensino Médio por cor e raça (2015-2020)

Ano	Matrícula Total	Branca	Preta parda	Não declara	Amarela	Indígena
2015	312.111	29.738	133.977	146.386	584	1.426
2016	319.656	32.375	145.395	139.567	639	1.680
2017	318.515	34.307	157.756	123.893	707	1.852
2018	311.830	35.851	167.545	106.013	821	1.600
2019	290.250	35.948	175.070	76.568	841	1.823
2020	283.607	36.383	187.894	56.767	862	1.701
Média Aritmética	305.995	34.100	161.273	108.199	742	1.680
(%) Médio	100%	11,1%	52,7%	35,4%	0,2%	0,5%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados das SEEB - INEP/MEC.

A Tabela 35 mostra a redução no número de adolescentes que não declaravam sua raça ou cor. Em 2015, esse público era superior a 146,4 mil estudantes, despenhando para apenas 56,7 mil em 2020, queda superior a 61% no período. É possível notar que a maior parte destes estudantes se assumiu de cor preta ou parda, cujo número saltou de 133,9 mil em 2015, para 187,8 mil pessoas em 2020, aumento de quase 40%. Outro destaque desta tabela é que apenas 11,1% dos adolescentes matriculados no Ensino Médio maranhense se declaravam brancos em 2020; no cenário nacional, esse índice é bem superior, 31,6%. Esses fenômenos não apenas demonstram o amadurecimento do debate em torno da questão racial entre o público adolescente, como possibilitam aos entes públicos maior precisão no planejamento e no direcionamento das políticas educacionais.

Portanto, quanto ao perfil do Ensino Médio que se observa no estado do Maranhão, cabe inicialmente destacar como mais preocupante a exclusão escolar que atinge 20% dos adolescentes de 15 a 17 anos, os quais estão completamente fora do sistema educacional. É imperativo que o poder público disponha de todo o seu aparato de recursos humanos e econômicos para a promover a urgente inclusão escolar desse público, inclusive cabendo provocação às instâncias fiscalizadoras para a responsabilização por essa omissão, visto a gravidade das consequências socioeconômicas que esse fenômeno gera para esses sujeitos, para o Maranhão e para o Brasil. É

necessário destacar que o investimento público necessário para a inclusão escolar desse público não pode ser interpretado como aumento de gastos, mas como investimento e ressarcimento de uma dívida histórica e social do estado com esse público.

Outro aspecto do perfil do Ensino Médio maranhense é a sua diferenciação quanto ao atendimento da escola pública e da privada no que se refere ao quantitativo de estudantes por turma. Chama a atenção a quantidade de projetos de lei que tratam da fixação do quantitativo de estudantes por turma, que se aprovados poderiam estabelecer uma atmosfera democrática entre a realidade do ensino público e do privado; no entanto, encontram-se parados na casa legislativa federal. Neste quesito, é importante rever a posição estadual, de modo a estabelecer condições simétricas para estudantes, independente de rede a qual estejam vinculados. Também chama a atenção o crescimento da oferta de acesso ao ensino técnico e profissional, que embora amparado pelas leis maiores do país, deve ser promovido na forma de ensino integral, que contemple o sujeito em sua totalidade.

O perfil que se desenha do público matriculado no Ensino Médio no estado do Maranhão é de pessoas pertencentes majoritariamente às classes sociais menos favorecidas economicamente, com predominância de sujeitos da faixa etária entre 15 e 17 anos, ainda que haja significativa presença de jovens e adultos. Essa etapa é frequentada por ambos os sexos, com leve predominância do sexo feminino, e a maioria que se declara de cor preta ou parda, embora muitos estudantes ainda ocultem essa informação. Especificamente quanto ao público de 15 a 17 anos, os dados apontam que ele está distribuído ao longo da Educação Básica, desde os anos iniciais do ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos, permitindo-nos constatar que a evasão escolar não é enfrentada adequadamente.

4.3 A evasão escolar e a exclusão social no estado do Maranhão

Tratar de um problema de natureza educacional, como a evasão escolar no Ensino Médio, passa necessariamente pelo contexto social em que o mesmo é produzido. Dessa forma, como visto na seção anterior, embora o Maranhão seja um estado de grande proporção territorial, populacional e de recursos naturais, ainda ocupa as últimas posições no ranking nacional de renda e economia, a exemplo do PIB, PIB *per capita* e IDHM (vide Tabelas 18 a 23), concentrando grandes bolsões de pobreza. Esse cenário leva muitas famílias vulneráveis economicamente a inserirem

precocemente seus filhos em atividades laborais, seja pela via formal do emprego, seja pela via da informalidade, no intuito de ampliar as fontes de captação de renda, em busca da subsistência, obrigando muitos adolescentes a fazerem a difícil escolha entre priorizar o estudo ou o trabalho.

A frágil condição socioeconômica de grande parte da população maranhense influencia em outro aspecto do Ensino Médio da região, pois cerca de 90,5% dos estudantes matriculados no Ensino Médio pertencem à rede estadual (Tabela 30), forçando esse contingente ao contexto particular da escola pública brasileira. Cabe lembrar que o modelo atual de educação é reflexo de mudanças estruturais ocorridas desde a década de 1990, quando a Carta Magna (Art. 5º) fixou educação como direito social. Ao longo da década de 1990, a escola pública foi obrigada (Lei nº 10.172/2001) a matricular todos os estudantes de até 14 anos (ensino fundamental); e na década seguinte, com a EC nº 59/2009, essa idade foi estendida para o público de até 17 anos (Ensino Médio). De acordo com Pereira (2007), essa expansão foi subjugada por princípios econômicos como eficiência e redução de custos, imposta por diretrizes neoliberais endossadas pelas OFMs.

Para esta autora,

a análise feita para a educação pelo Bird converge com o olhar do governo brasileiro, uma vez que critérios econômicos como eficiência e custo são frequentes nos projetos educacionais, desconsiderando que o processo educacional que forma o aluno, deve pensá-lo numa perspectiva totalizante enquanto sujeito e não como produto desse processo (PEREIRA, 2007, p. 18).

Assim, a ampliação do acesso ao Ensino Médio nas redes estaduais se deu de forma abrupta e sem o empenho do volume de recursos financeiros necessários para a manutenção de um mesmo nível qualidade para todos. Esse fato resultou, consequentemente, numa expansão para a rede pública realizada a baixo custo, de qualidade reduzida, que penaliza majoritariamente os sujeitos oriundos das classes mais vulneráveis, sob os quais permanecem incidindo todos os fatores do fracasso escolar, como repetência, reprovação, distorção, abandono e evasão escolar. Nesse sentido, Iosif (2007, p. 26) afirma, em estudo sobre qualidade da educação que, “desigualdade social e desigualdade educacional mantêm relações estreitas, mostrando que o estudante da escola pública apresenta maior dificuldade para seguir o fluxo normal”.

Para o INEP (1998), “a evasão escolar ocorre quando o jovem interrompe ou conclui os estudos, mas não retorna à escola no ano seguinte, ou seja, não efetua novamente a matrícula para dar continuidade aos estudos”. Desta forma, para que se

caracterize uma situação de interrupção de estudos como um caso de evasão escolar, faz-se necessário a averiguação em duas etapas: constatar o abandono da escola, por parte do(a) estudante no ano anterior, sem que o mesmo tenha concluído a respectiva série ou etapa; e confirmar que o mesmo não retornou no ano seguinte. Isto implica que essa análise deve ser realizada em dois anos subsequentes. O acesso a dados oficiais sobre evasão escolar no Brasil é fato recente, pois o primeiro biênio a ser mostrado pelo INEP/MEC foi 2014/2015, no Censo da Educação Básica.

As Tabelas a seguir (36, 37, 38, 39, 40 e 41) mostram estatisticamente o cenário da evasão escolar na etapa do Ensino Médio a partir das redes pública e privada da região Nordeste, do Brasil e do estado do Maranhão, segmentado pelas três séries, relativamente ao período de 2014 a 2018. Como visto, essa interrupção na trajetória escolar de adolescentes e adultos atinge principalmente o público mais vulnerável, limitando-lhe as possibilidades de construção de uma trajetória profissional sólida e consequentemente do acesso pleno à cidadania. Esse processo gera exclusão social e deixa à margem das melhores oportunidades milhares de sujeitos no território maranhense. Assim, pelos efeitos perversos que causa, esse fenômeno deve ser enfrentado com o máximo empenho e dinamismo por parte das autoridades educacionais.

Tabela 36 – Brasil: taxa de evasão escolar na rede pública (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	12,2%	13,90%	13,60%	7,6%
2015/2016	9,90%	11,50%	10,50%	6,5%
2016/2017	10,0%	12,00%	10,60%	6,3%
2017/2018	9,40%	11,20%	10,10%	5,8%
Média Aritmética	10,4%	12,15%	11,20%	6,6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

Tabela 37 – Brasil: taxa de evasão escolar na rede privada (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	4,0%	4,0%	6,0%	1,0%
2015/2016	3,1%	3,1%	4,7%	1,3%
2016/2017	3,1%	3,2%	4,9%	1,2%
2017/2018	2,9%	3,0%	4,7%	1,0%

Média Aritmética	3,2%	3,2%	5,1%	1,2%
-------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

A Tabela 40 mostra números da evasão escolar no Ensino Médio da rede pública do estado do Maranhão e revela que esse fenômeno vem perdendo força ao longo dos quatro biênios, entre 2014 e 2018 (último da série disponível até o momento). Nesse período, o índice total estadual caiu de 13,3% para 10,6%, respectivamente. A média geral de evasão escolar deste período (mostrado na última linha da tabela) ficou em 11,7%. Essa redução sinaliza eficiência no enfrentamento ao problema, todavia, quando transformamos esse percentual em números absolutos, percebemos a gravidade da situação. Considerando que o Maranhão tinha no período, em média, 305,9 mil estudantes matriculados no Ensino Médio, isto significa que, a cada ano, aproximadamente 35 mil alunos evadem-se da escola nesta etapa.

Ao compararmos os índices de evasão escolar da rede estadual do Maranhão com a média nacional e a média da região Nordeste (mostradas nas tabelas 36, 40 e 41), constatamos que as três divisões conseguiram reduzir seus índices de evasão escolar no período, quase proporcionalmente. Com base nestas mesmas tabelas, é possível observar que o pico da evasão escolar no Ensino Médio da rede pública, nos três níveis de compartimento, ocorre na primeira série, embora a evasão na segunda série seja apenas levemente menor. Nota-se também que os estudantes que chegam à 3ª série evadem-se em bem menor volume, já que o índice de evasão nesta fase diminui para quase 50% do ocorrido na primeira série. Outra percepção possível é que a evasão na rede maranhense de ensino é a maior dos três segmentos analisados.

Tabela 38 - Região Nordeste: taxa de evasão escolar na rede pública de ensino (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	12,8%	14,7%	14,1%	8,3%
2015/2016	10,8%	12,7%	11,7%	6,8%
2016/2017	10,6%	12,6%	11,5%	6,5%
2017/2018	10,0%	12,1%	10,9%	5,8%
Média Aritmética	11,1%	13,0%	12,1%	6,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

Tabela 39 - Região Nordeste: taxa de evasão escolar na rede privada de ensino (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	5,1%	4,7%	8,4%	1,9%
2015/2016	4,1%	3,9%	6,2%	1,9%
2016/2017	4,6%	4,3%	7,4%	1,7%
2017/2018	4,0%	4,10	6,3%	1,4%
Média Aritmética	4,5%	4,3%	7,1%	1,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

Ao comparamos a evasão escolar entre as redes pública e privada nos três respectivos segmentos, fica clara a diferença na qualidade de atendimento. No cenário brasileiro (Tabelas 36 e 37) no período 2014/2018, enquanto a evasão na rede pública atinge em média 10,4% dos estudantes, na rede privada esse índice é de apenas 3,2%, ou seja, para cada 3 evasões na rede pública ocorre uma na rede privada. Quando analisamos esse mesmo quadro relativamente à região Nordeste (Tabelas 38 e 39), percebemos que o índice de evasão aumenta levemente nas duas redes; a pública é, em média, 11,1%, ao passo que a privada atinge 4,5% dos estudantes. A situação dos índices de evasão escolar no estado do Maranhão (Tabelas 40 e 41) é a mais elevada para ambas as redes, com a pública chegando aos 11,7%, enquanto a privada alcança 6,2%.

Tabela 40 – Maranhão: taxa de evasão escolar na rede pública (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)			
	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	13,3%	14,6%	15,0%	8,8%
2015/2016	11,4%	12,9%	12,5%	7,4%
2016/2017	11,5%	13,6%	12,7%	6,8%
2017/2018	10,6%	12,6%	12,1%	5,9%
Média Aritmética	11,7%	13,4%	13,1%	7,2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

Tabela 41 - Maranhão: taxa de evasão escolar na rede privada de ensino (2014-2018)

Período	Evasão escolar no Ensino Médio por série (%)
---------	--

	Total	1ª série	2ª série	3ª série
2014/2015	7,3%	6,6%	12,3%	2,8%
2015/2016	5,1%	5,5%	7,30%	2,1%
2016/2017	7,2%	8,3%	11,0%	1,6%
2017/2018	5,2%	6,3%	7,50%	1,7%
Média Aritmética	6,2%	6,7%	9,53%	2,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica (CEB) INEP/MEC.

Quando olhamos a evasão escolar no Ensino Médio do universo da rede privada, notamos algumas particularidades. Enquanto o percentual médio de evasão nas escolas privadas brasileiras foi de 3,2% (Tabela 37), e no conjunto de estados da região Nordeste o mesmo índice alcançou 4,5% (Tabela 39), na rede privada do estado do Maranhão o percentual chegou a 6,2% (Tabela 41), quase o dobro do cenário nacional e um quarto a mais que o cenário regional. Contrariamente ao processo de evasão na rede pública, que alcança seu pico na primeira série, na rede privada esse fenômeno ocorre em maior nível na segunda série. Outra característica da evasão na rede privada é que a evasão na terceira série é bem menor do que as demais, levando-nos à percepção que, nesta fase escolar, esse fenômeno parece estar sob controle.

O conjunto de tabelas sobre a evasão escolar mostra que, apesar dos esforços que tem feito, o estado do Maranhão ainda não consegue evitar que, anualmente, 11,7% de todo o público matriculado no Ensino Médio larguem seus estudos de forma precoce. Além disso, 20% da população de adolescentes de 15 e 17 anos nem sequer chegam a se matricular (Tabela 25). Essa realidade, conforme mostrado ao longo desta pesquisa, atinge principalmente os mais pobres, justamente o público que mais precisa da educação para alcançar as condições de romper com esse ciclo de fracasso escolar e de exclusão social. Esse cenário irregular resulta na figuração do estado do Maranhão entre as unidades da federação com pior desempenho no indicador de qualidade de vida (IDHM). Por isso, superar o ciclo vicioso do fracasso escolar que conduz à evasão tem grande valor simbólico.

Neste sentido, o enfrentamento aos fenômenos que interferem na qualidade da relação ensino e aprendizagem, como a evasão e o abandono escolar, deve ser assumido de forma ampla e coletiva pelos entes federativos federal, estaduais, distrital e municipais, cada um nos limites legais de sua abrangência, de forma colaborativa e autônoma, como prescrevem os marcos regulatórios nacionais de educação. Neste

sentido, o Maranhão criou o seu Plano Estadual de Educação (PEE/MA)⁴⁴ e nele propôs ações estratégicas e metas para as áreas de competência do próprio sistema de ensino, bem como estabeleceram diretrizes para os municípios localizados no interior do estado. Cabe salientar que, em relação aos municípios, a referida Lei tem caráter apenas recomendatório e constitui diretriz para auxiliar estes municípios a elaborarem os respectivos planos de educação.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA) é parte integrante do PNE 2014-2024 e, assim como o Plano Nacional, tem como objetivo garantir a ampliação do acesso à escola, a melhoria das condições de permanência e o aprimoramento da qualidade da Educação Básica ofertada aos estudantes matriculados no âmbito da sua rede pública. Este plano tem o intuito de proporcionar o êxito nos resultados do processo educacional, em obediência ao Art. 10º da LDB/1996. O PEE/MA estabelece, em seu Art. 1º, §1º, que sua abrangência se restringe aos processos formativos nos diversos campos da vida do aprendiz e, em especial, à educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, fixando os mesmos princípios democráticos e progressistas já apresentados no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Para planejar e formular as metas e estratégias educacionais que constam do PEE/MA, o estado do Maranhão partiu de um amplo diagnóstico do quadro da educação estadual realizado no ano de 2012 (o PEE/MA foi elaborado em 2013 e aprovado em junho de 2014). Durante a elaboração do PEE/MA, o estado inseriu em sua base diagnóstica tanto os dados da Educação Básica quanto da educação superior. Em relação à Educação Básica, o referido diagnóstico apontou que uma das principais fragilidades existentes na pasta da educação estadual e que influenciava no quadro de déficit educacional era o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, no referido ano, encontrava-se abaixo da média regional e da nacional. Por isso, uma das primeiras preocupações do PEE/MA era articular todas as suas redes, para elevarem conjuntamente a nota do IDEB estadual.

O IDEB, criado pelo INEP/MEC em 2007, foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O referido índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de

⁴⁴ Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.

aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos, avaliando português e matemática. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Dessa forma, partindo-se da meta do PEE/MA de elevar o IDEB, visto como sinônimo de elevação da qualidade da educação, fazia-se necessário mover seus dois pilares: aumentar a taxa anual de aprovação na Educação Básica; e assegurar aos estudantes a aquisição dos currículos de português e matemática exigidos nas provas bianuais do SAEB para elevar as notas nesta avaliação. As Tabelas a seguir mostram, de forma comparativa, os dados do fluxo escolar em 2012 e 2019, permitindo-nos analisar a progressão da meta de elevar o IDEB. O primeiro indicador a ser analisado será o da taxa anual de aprovação, relativo à etapa do Ensino Médio, por ser o objeto deste estudo, e adicionalmente, os indicadores de abandono, reprovação e distorção, por fazerem parte do conjunto de fenômenos que influencia na evasão escolar.

Tabela 42 - Maranhão - Taxa de aprovação, abandono, reprovação e distorção ano 2012

Fluxo escolar do Ensino Médio no Maranhão (%)				
Região	Aprovação	Abandono	Reprovação	Distorção
Maranhão	76,5%	12,0%	11,5%	42,8%
Nordeste	77,7%	12,5%	9,8%	41,8%
Brasil	78,7%	9,1%	12,2%	31,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Fluxo Escolar - INEP/MEC.

Tabela 43 – Maranhão: taxa de aprovação, abandono, reprovação e distorção do ano 2019

Fluxo escolar do Ensino Médio no Maranhão (%)				
Região	Aprovação	Abandono	Reprovação	Distorção
Maranhão	90,6%	4,7%	4,7%	32,6%
Nordeste	86,0%	8,5%	5,2%	33,1%
Brasil	86,1%	9,1%	4,8%	26,2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

A comparação da variação dos índices de aprovação, abandono, reprovação e distorção, nos anos de 2012 e de 2019 (último em que todos os quatro itens estão disponíveis), evidenciada nas Tabelas 42 e 43, mostra que o Maranhão conseguiu melhorar o rendimento escolar dos estudantes matriculados na etapa do Ensino Médio do seu sistema educacional. A Taxa de Aprovação foi a que mais evoluiu, saltando de 76,5% em 2012, para 90,6% em 2019, crescimento de 14,1%, bem acima das médias regional e nacional, que alcançaram apenas 8,3% e 7,4%, respectivamente. Nos demais indicadores, o Maranhão também teve desempenho destacável, superior aos respectivos índices da região Nordeste; na maioria dos casos, estava acima também da média nacional, demonstrando com isso um intenso esforço do estado para alcançar o objetivo de elevar o IDEB.

Apesar da melhora dos índices de rendimento escolar no Maranhão ao longo dos últimos anos, esse desempenho positivo ainda não foi suficiente para possibilitar ao estado alcançar as metas projetadas do IDEB para a etapa do Ensino Médio, justamente aquelas que o Maranhão persegue desde o ano 2013. No ano 2019, por exemplo, como mostra a Tabela 44 (a seguir), o IDEB alcançado foi 3,8, enquanto a meta era 4,3, uma diferença de 0,5. Para atenuar a situação, pode-se destacar que o rendimento do IDEB do Ensino Médio do Maranhão, entre 2005 (2,7) e 2019 (3,8) (Tabelas 44 e 45), mostra um crescimento líquido de 1,1 (margem positiva de 40%). Esses dados evidenciam que as ações de correção de fluxo escolar, mesmo que lentamente, começaram a surtir efeito, além de que, se mantida a trajetória crescente, é possível que essa meta seja alcançada futuramente.

Tabela 44 - Maranhão - IDEB do Ensino Médio (2005-2011)

IDEB do Ensino Médio do estado do Maranhão							
IDEB TOTAL	Ideb Observado				Meta projetada		
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Brasil	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7
Maranhão	2,7	3,0	3,2	3,1	2,8	2,9	3,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

Tabela 45 – Maranhão: IDEB do Ensino Médio (2013-2019)

IDEB do Ensino Médio do estado do Maranhão								
IDEB TOTAL	Ideb Observado				Meta projetada			
	2013	2015	2017	2019	2013	2015	2017	2019

Brasil	3.7	3.7	3.8	4.2	3,9	4.3	4.7	5.0
Maranhão	3.0	3.3	3.5	3.8	3.3	3.6	4.1	4.3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do INEP/MEC.

O conjunto de indicadores analisado nesta seção ratifica a situação vulnerável ainda enfrentada pelos estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual maranhense. Os índices de evasão escolar na rede pública têm diminuído lentamente; mesmo assim, a rede estadual ainda tem números negativos maiores do que a média da região Nordeste e do Brasil. Os dados mostram que, a cada ano, cerca de 35 mil alunos evadem-se da escola de Ensino Médio, enquanto outros 82,4 mil nem sequer se matriculam. O problema da evasão na rede pública de Ensino Médio está mais concentrado nos dois primeiros anos, enquanto no terceiro o índice cai para quase metade do primeiro ano. A rede estadual ainda é a que concentra maiores percentuais de evasão escolar em comparação à média da região Nordeste e a nacional, apesar dos avanços visíveis nos índices de fluxo escolar.

Quando comparamos a evasão escolar no Ensino Médio das redes pública e privada, constatamos que a evasão na escola particular ocorre de forma mais incisiva na segunda série e é bem inferior à da escola pública; para cada estudante que se evade na rede privada, há três na escola pública. Na escola privada, a evasão cai bruscamente na terceira série, ficando abaixo de 2% em todas as dependências analisadas, passando a ideia de estar sob controle nesta fase escolar. Todavia, a evasão na rede privada situada no estado do Maranhão os indicadores são superiores à média nacional e regional, chegando a quase o dobro da primeira, sendo cerca de 25% maior do que a segunda. Assim, após essa breve análise da evasão no Ensino Médio maranhense, o cenário que se apresenta é o de uma escola pública ainda carente de políticas públicas educacionais equitativas.

4.4 Políticas educacionais do estado do Maranhão

O cenário das políticas públicas educacionais no Maranhão está intimamente ligado ao contexto da política interna do estado, que desde 1965, é comandado pela oligarquia da família Sarney, processo que se estendeu por quase 50 anos, embora suas raízes permaneçam ativas no estado. Este ciclo oligárquico atravessou todo o período ditatorial brasileiro (1964-1985), estendendo-se até década de 1990, quando

foi eleita Roseana Sarney (filha de José Sarney) ao governo do estado do Maranhão, mais precisamente no ano de 1994. Nesta década, assim como os demais estados brasileiros, o estado do Maranhão era bastante influenciado pelo modelo de gestão pública gerencial, oriundo da ideologia neoliberal, orientado pelas OFMs, as quais conduziam o processo de reformas estruturais nos países em desenvolvimento como o Brasil e que seriam aprofundadas em âmbito nacional no governo FHC.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

O governo Roseana promoveu a divisão do estado em gerências regionais, às quais caberia o papel de gerir as ações do estado. Dentre as propostas para a Educação Básica, estavam a transferência da gestão operacional da pasta da Educação Básica para a Gerência de Desenvolvimento Humano⁴⁵ (Maranhão, 1998). Roseana Sarney teve como foco o ensino fundamental, seguindo fielmente o projeto neoliberal conduzido nacionalmente pelas OFMs. Somente a partir da primeira década do século XXI, o novo governador, José Reinaldo Tavares (2002/2007), inicia o projeto denominado “Educação no estado do Maranhão: avanços/projetos e orientações”, com ações voltadas para a expansão do Ensino Médio, valorização da carreira do magistério, melhora dos resultados do SAEB e a ampliação da oferta de ensino profissional integrado ao Ensino Médio no estado.

As propostas educacionais de José Reinaldo se ancoravam nas orientações do Banco Mundial para os países latino-americanos de que,

O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade deste bem. O resultado, no nível individual, é uma renda mais alta, como demonstram muitos estudos. Pesquisas mais recentes apontam também para uma vinculação mais estreita entre educação e crescimento econômico [...] é óbvio que se as crianças pobres receberem instrução terão muito mais chances de deixar de ser pobres. A mão-de-obra é um recurso escasso; por isso, qualquer pobre em boas condições físicas pode contar com seu trabalho; tornar esse trabalho mais produtivo é sem dúvida o meio mais eficaz de combater a pobreza (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85).

⁴⁵ Órgão criado dentro da reforma e reorganização administrativa do estado (Lei nº 7.356 de 29 de dezembro de 1998) que juntamente com as Gerências de Qualidade de Vida, Infra - Estrutura e a de Desenvolvimento Social, competia a formulação e avaliação de políticas públicas, coordenar e controlar as ações relativas, às áreas de saúde, saneamento, meio ambiente, recursos hídricos, educação, cultura, desporto e lazer, transportes, desenvolvimento energético, obras públicas, emprego e renda, assistência ao menor e ao idoso, política habitacional, reforma agrária e outras competências. Esta Lei foi extinta em 2006, pelo Governo José Reinaldo Tavares (Lei estadual nº 8.559/2006).

Dessa forma, a Educação Básica no Maranhão mantém a dualidade de objetivos, demonstrada pelos dados estatísticos ao longo deste estudo. A comparação da escola pública (alternativa dos mais pobres), com a escola privada (principal alternativa dos filhos da elite), mostra que o fracasso escolar de muitos adolescentes vulneráveis é resultado de um processo articulado que visa a oferecer aos pobres uma formação mais propensa à instrumentalização, de forma a garantir-lhes a condição de empregabilidade, fazê-los amenizar a situação de pobreza extrema e conseguir os meios para a sobrevivência, sem a interferência ou dependência do Estado, em simultâneo em que oferece aos ricos uma formação propedêutica. Nessa perspectiva a educação serve ao propósito capitalista de acumulação e de divisão social em classes, preparando o primeiro grupo para produzir e o segundo grupo para pensar e comandar.

Ao final do governo José Reinaldo, a oposição ao grupo Sarney finalmente assume o poder, com a eleição de Jackson Lago (PDT), o qual lança um programa estadual de educação, com 12 metas voltadas para a democratização do acesso à escola pública de qualidade, inclusive com a criação da primeira experiência de Ensino Médio em regime integral, com o lançamento do PROCENTRO⁴⁶. Todavia, esses projetos foram paralisados em função do afastamento do governador pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em abril de 2009, na metade do seu mandato. Com isso, Roseana Sarney retorna ao poder até 2010, sendo posteriormente reconduzida para mais um mandato (2011/2014). O acúmulo de conflitos do Clã Sarney aumentou sua rejeição, forçando-o a lançar uma série de ações voltadas para o campo social, como a antiga reivindicação da classe dos profissionais da educação, o Estatuto do Magistério (2013) e o Plano Estadual de Educação (2014).

Mesmo com essa surpreendente mudança de postura, o grupo Sarney foi derrotado nas eleições de 2014 pelo ex-deputado federal Flávio Dino, eleito em primeiro turno no final de 2014, para exercer seu primeiro mandato como governador do estado do Maranhão no período 2015 – 2018. No seu primeiro dia como governador, Dino aprovou uma série de políticas públicas de cunho social. No seu Plano Plurianual para o período 2016-2019, o novo governo apresentou propostas para a área educacional,

⁴⁶ O Programa de Implantação e Desenvolvimento de Centros Experimentais de Ensino Médio (PROCENTRO), foi criado através da Lei 8.907, de 16 de dezembro de 2008, e tinha como objetivo melhorar a oferta e qualidade do Ensino Médio na rede pública do estado. O projeto envolvia o estado, empresários, entidades civis e comunidade (Lei, 8.907/2008, Art. 1º).

com foco em garantir educação pública digna e de qualidade, além do programa macropolítico de educação “Escola Digna”, que segundo o governo visa “ampliar o acesso e a permanência na escola e proporcionar a melhoria contínua da qualidade da Educação Básica para viabilizar o desenvolvimento humano” (MARANHÃO, 2019, p. 92).

O Programa Escola Digna (Dec. nº 30.620/2015) constitui-se como uma macro política de educação alinhada ao Plano Mais IDH (Dec. 30.612/2015), voltado para a promoção da recuperação e expansão da rede física escolar, que procura adequá-la às atividades do Ensino Médio. O plano prevê reformar todas as escolas públicas, transformando-as em espaços humanizados, confortáveis e dignos dos trabalhadores da educação e dos jovens. O programa é baseado nos seguintes eixos: o fortalecimento do Ensino Médio e da educação integral; e a formação continuada dos profissionais da educação. A meta inicial era construir ou reformar 1.090 escolas dignas no período entre 2015 e 2018; entretanto, no relatório de avaliação do referido plano, realizado em 2018, o Estado assume que alcançou apenas 830 unidades de ensino das redes estadual e municipal (MARANHÃO, 2018, p. 272).

O Programa Escola Digna foi revogado em março de 2019, data em que o mesmo foi retomado sob a denominação de política educacional “Escola Digna”, substanciada através da edição da Lei 10.995/2019, cujos objetivos permaneceram como institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino. Esse programa mantém como objetivos a expansão do atendimento escolar e a melhoria da infraestrutura, construção de prédios escolares, reforma e manutenção predial das escolas públicas estaduais, implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação; fortalecimento da gestão escolar democrática da educação pública por meio do desenvolvimento de um modelo de gestão para resultados na aprendizagem; fomento à melhoria dos indicadores educacionais do Estado; dentre outras providências.

Dentro do conjunto de medidas que visaram a fortalecer a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, em 2015, foi editada a Lei 31.435, a qual criou o Programa de Educação Integral – PROEIN. De acordo com a referida Lei, os Centros de Educação Integral de Ensino Médio devem funcionar em período integral de 8 horas diárias, tendo como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania. Os referidos centros possuem conteúdo

pedagógico, método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, e observam a Base Nacional Comum e a parte diversificada específica. Essas instituições terão um Plano de Ação próprio, elaborado coletivamente, contendo metas e estratégias a serem empregadas.

O PROEIN tem como objetivos principais a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na Escola, das 7 às 18 horas, ampliação do currículo com atividades variadas no modelo de educação integral, promover a adequação da infraestrutura física, equipamentos e recursos tecnológicos necessários para o funcionamento destes centros, estabilizar o fluxo escolar idade-série, oferecer atividades educativas complementares, implantar política de educação integrada em tempo integral, ampliar oportunidades de adentrar ao mercado de trabalho, promover a educação inclusiva para jovens com deficiência de aprendizado, garantir o respeito à diversidade. Esse método e prática educacional tem crescido de modo vultoso, em 2015 os Centros de Educação Integral atendiam a 2,6% da população do Ensino Médio; em 2020 já representavam 9,1% das matrículas no estado.

De acordo com o Regimento Escolar do Maranhão (REM/MA), em seu Artigo nº 15, “o Ensino Médio Regular, etapa final da Educação Básica, deve ser ofertado para adolescentes, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica” (MARANHÃO, 2016). O documento aponta que o Ensino Médio deve possibilitar ao educando o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o trabalho (tomado este como princípio educativo), além do aprimoramento da cidadania do estudante como um ser de direitos (pessoa humana), a fim de desenvolver sua formação ética, autonomia intelectual e o pensamento crítico. O REM/MA destaca ainda a promoção da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. Essa visão indica uma abertura para a instrução técnico-profissional de nível médio.

Ainda segundo o REM/MA, este processo de instrumentalização dos sujeitos deve estar ancorado na base unitária do Ensino Médio, possibilitando a preparação geral para o trabalho ou facultativamente para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural. Essa possibilidade de ensino paralelo ainda na idade adolescente, fixada em um dos principais documentos diretores da Educação Básica do Maranhão, embora apresente-se como uma política de interesse social, busca garantir na esfera legal a possibilidade do ensino instrumental de natureza técnico-profissionalizante na

etapa do Ensino Médio, com o claro interesse de atender aos interesses do capital. Esse antagonismo entre interesse social e o particular é destacado por Kuenzer e Grabowski (2006, p. 314)

a perspectiva da possibilidade de uma outra educação para os que vivem do trabalho, afirma-se também sua impossibilidade nesta sociedade que se contrapõe a um projeto associado às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra hegemonia. Trata-se de um processo dinâmico e dialético em que se articulam momentos de possibilidade e de impossibilidade, circunscritos aos limites de uma sociedade movida pelos embates políticos no bojo das contradições entre capital e trabalho

Chama a atenção o aumento expressivo do número de matrículas na modalidade de ensino profissional no Maranhão; De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (SEEB) do INEP/MEC, no ano de 2015 foram 9,4 mil e em 2020, já eram 17,3 mil matrículas, um aumento de 83% no período. Para autores como Antunes (2000) e Kuenzer (2008), essa tendência de crescimento da educação profissional está em consonância com o ajuste neoliberal, intensificado no Brasil e em outros países em desenvolvimento, desde a década de 1990; esse processo incentiva a adequação da etapa de nível médio da Educação Básica pública, das classes vulneráveis, à aquisição de um conhecimento voltado para o processo de reestruturação produtiva e de avanço tecnológico, sob o argumento da ampliação da condição de empregabilidade destes sujeitos.

Para Kuenzer (2008, p. 492),

as políticas de educação profissional, tomando a categoria exclusão para designar desempregados e populações em situação de risco social, quando propõem como objetivo a inclusão social, não ultrapassam o âmbito da inclusão concedida, ou como a temos chamado, inclusão excludente, sempre subordinada à lógica da acumulação. Este pressuposto não elide a categoria contradição, derivada da relação entre capital e trabalho, a partir da qual se admite que, além da dimensão exploradora, o trabalho e os processos educativos por ele determinados inscrevem-se também na esfera da formação humana, manifestando uma positividade que aponta possibilidades de transformação das relações sociais.

Assim, sob a perspectiva do fortalecimento de uma formação voltada para o processo produtivo, faz-se necessário estabelecer seus limites e possibilidades, justamente para adequar a relação entre a Educação Básica pública profissional e a regular (propedêutica) no regime de acumulação flexível. Isso evita não apenas a inércia que fomenta as categorias da exclusão social e da contradição na educação das classes menos favorecidas, como o projeto utópico de uma educação exclusivamente

propedêutica. Um dos efeitos dessa desarticulação é a lentidão no estancamento de antigos problemas da educação pública regular de nível básico, como a evasão, o abandono, a reprovação e a distorção idade-série, os quais refletem na manutenção de uma situação em que estes problemas refletem na baixa qualidade do aprendizado acarretando, em algum nível, a exclusão social.

5. PRODUTO DO MESTRADO

5.1 Página eletrônica interativa que aborda a temática da Educação Básica na rede pública, com ênfase na etapa do Ensino Médio

Os Mestrados Profissionais (MP) da área de Educação geram produtos educacionais disponibilizados pelos Programas de Pós-Graduação (PPGs) para uso educacional, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico destas experiências. Dessa forma, este estudo apresenta sua contribuição prática para o aprofundamento da compreensão desse cenário não só em cumprimento às normas da CAPES⁴⁷ para conclusão dos cursos de Mestrado Profissional (MP), mas também a partir das considerações sobre problemas que interferem na qualidade do aprendizado de estudantes do Ensino Médio da rede pública no país e, de forma particular, no Maranhão, bem como da constatação de que estes problemas potencializam o fracasso e a exclusão escolar de milhões de adolescentes e jovens brasileiros da faixa etária de 15 aos 17 anos, predispondo-os à exclusão social, como é o caso da evasão escolar.

Tal contribuição consiste em um produto educacional⁴⁸, voltado para a conscientização social acerca dos reflexos das políticas públicas educacionais na Educação Básica, em especial na etapa do Ensino Médio nacional. O referido produto almeja contribuir para o aprimoramento dos debates e discussões em torno da elevação da qualidade da Educação Básica na rede pública e da universalização equitativa e democrática do acesso à etapa do Ensino Médio no Brasil. Este projeto nasceu do desenvolvimento de pesquisas realizadas ao longo deste trabalho dissertativo, fruto de suas análises e conclusões, que nos conduziram a refletir e enxergar a necessidade

⁴⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada MEC, tem como atribuição apoiar as universidades, por meio dos seus programas, e atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros. Responsável pela autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional conforme Res. CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Res. CNE/CES nº 24/2002 (CAPES, 2013, p. 3).

⁴⁸ O Mestrado Profissional destaca a produção técnica e tecnológica na área de Ensino, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais. Produtos educacionais podem ser, por exemplo: mídias educacionais, protótipos educacionais, materiais para atividades experimentais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos, atividades de extensão que forem validados pelos respectivos Programas de Pós-Graduação (PPGs) (CAPES, 2013, p. 27).

de criar uma proposta alternativa para a atenuação da carência educacional do público mais vulnerável nos aspectos da qualidade e da quantidade.

Trata-se especificamente de um site, cujo propósito inicial é oferecer democraticamente um espaço online para que educadores, educadoras e demais interessados possam acessar e transmitir informações sobre a Educação Básica, preferencialmente em relação ao Ensino Médio. Os conteúdos abordados nesta página eletrônica são voltados para a reflexão da realidade histórica da educação, com foco na etapa final da Educação Básica, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos. Segundo a CAPES (2013), mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, páginas de internet e blogs, etc., ou material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, podem ser caracterizados como Produtos educacionais.

Para a CAPES, (2013, p. 53):

Os produtos tecnológicos educacionais são classificados em estratos, de acordo com a combinação de um ou mais critérios que evidenciem sua validação externa. Sua incorporação ao sistema educacional, seu acesso as escolas e profissionais de ensino, sua distribuição e seu uso no processo de formação de alunos, profissionais de ensino ou cidadãos em geral.

Para adequar-se às orientações da CAPES o referido produto foi planejado para ser inclusivo e didático. É um site online, disponível gratuita e democraticamente por tempo indeterminado, com alcance internacional no endereço eletrônico *www.ensinoemrevista.com* (SOUSA, [202-]), que pode ser acessado livremente, a qualquer horário e de qualquer lugar do planeta, por qualquer usuário(a), de acordo com a sua condição e disponibilidade. O referido espaço virtual também está à disposição da coordenação do Mestrado em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA de Imperatriz, de seu quadro de professores e professoras, bem como do Núcleo de Estudos sobre Políticas Educacionais (NEPED), ao qual o presente pesquisador está vinculado, para divulgação de assuntos dos respectivos interesses e que se relacionem com o universo da Educação Básica.

O produto dialoga com agentes do universo educacional e demais sujeitos interessados em ampliar os debates e a compreensão acerca das linhas e entrelinhas das políticas públicas educacionais, através da apresentação e discussão de textos, estudos acadêmicos, publicações, dados e informações que tenham como foco (ou gerem reflexos) no processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve no

espaço da escola pública, preferencialmente, mas não exclusivamente, na etapa do Ensino Médio. Nossa proposta é manter um canal aberto para o(s) diálogo(s) em torno das preocupações da Educação Básica pública, que se conforme ao pensamento crítico e à ética. O site terá periodicidade mensal ou oportunamente, em função do dinamismo político do momento ou da relevância dos fatos para o cenário educacional.

O presente projeto pretende ser instrumento informativo que busca conscientizar, esclarecer e provocar reflexões acerca das relações materiais de poder e de luta hegemônica, estabelecidas no texto dos documentos públicos oficiais oriundos do poder público, direcionados ao universo educacional. Todavia, o produto não tem a pretensão de examinar exaustivamente nenhuma questão ou exercer qualquer julgamento de valor, até porque a etapa do Ensino Médio é um projeto em contínua construção, palco de tensões das relações materiais, com decisões importantes ainda em aberto, a exemplo da definição clara do seu conceito de qualidade e da eliminação da dualidade de funções que a tem permeado nestes últimos 30 anos, desde o avanço da ideologia neoliberal sobre a vida social da nação.

A temática do Ensino Médio, objeto deste produto educacional, surgiu das discussões do capítulo 2 desta dissertação, intitulado, *Ensino Médio: aspectos históricos, políticas e desafios*, no qual foram abordados conceitos, configurações e marcos regulatórios dos últimos 30 anos da história brasileira, elementos importantes para se compreender sua realidade atual. As análises realizadas na pesquisa evidenciaram a intensidade com que o pensamento neoliberal atuou (e atua) para tornar o Ensino Médio da rede pública em uma formação majoritariamente técnica ou profissionalizante, voltada para os interesses do mercado. Mostram ainda que muitas pessoas das classes subordinadas têm aderido a este projeto neoliberal por desconhecerem o próprio direito a uma Educação Básica pública de qualidade.

Especificamente quanto ao Ensino Médio no contexto do estado do Maranhão, o estudo mostrou aspectos peculiares do contexto local, como a influência da realidade socioeconômica de muitas famílias que vivem sob condições de alta vulnerabilidade econômica, de renda e de qualidade de vida, no desenvolvimento educacional dos seus filhos. Os dados de 2015 a 2020 revelaram que apenas 52% da população de 15 a 17 anos, residente no Maranhão, frequentavam o Ensino Médio regular, que 20% não estavam sequer matriculados, e que 28% estavam em situação de defasagem escolar idade-série, evidenciando uma atmosfera favorável à manutenção dos fatores que levam à exclusão escolar e, por conseguinte, à exclusão social.

O tema *ensino em revista* foi escolhido por carregar dois importantes sentidos para o universo da educação, os quais não se excluem: em primeiro lugar, o substantivo revista nos leva ao imaginário de um espaço que aborda múltiplos assuntos, os quais são determinados conforme a relevância e o interesse comum; em segundo, o verbo revista nos leva a pensar num espaço que aborda as questões educacionais sob uma perspectiva crítico-analítica, conjuntural, trazendo o texto literal dos projetos para a educação, ao mesmo tempo em que amplifica suas entrelinhas através de um delineamento dos reais propósitos destes normativos (documentos), sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para garantir a privacidade e a autonomia de uso do site, adquirimos o registro de domínio e o hospedamos na plataforma Locaweb através de contrato particular de prestação de serviços, com periodicidade anual. A escolha do nome do endereço eletrônico, *ensinoemrevista.com*, justifica-se pelo fato de ser propósito deste produto a simplificação do acesso à página eletrônica. Desta forma, tanto o nome quanto todas as demais funcionalidades foram planejados para serem racionais, com o mínimo possível de caracteres, para simplificar a digitação e/ou leitura, e assim ampliar tempo para a leitura das publicações, verdadeiro objetivo deste produto.

A página inicial do site apresenta as publicações por ordem de postagem, sendo as mais recentes em primeiro plano, conforme mostram as Figuras 1 e 2. Estas duas figuras tratam da mesma imagem, sendo a primeira, a vista pelo computador, e a segunda, pelo celular. A Figura 3 mostra o painel de navegação do site; nela podem ser vistas as categorias abordadas pelo produto educacional, que são: Políticas Educacionais, Ensino Médio em Análise e Exclusão Social. Essas categorias são divididas em subcategorias, nas quais os assuntos são classificados e disponibilizados conforme relação de abrangência. Para localizar um assunto do site especificamente, basta o(a) leitor(a) entrar na aba “procurar” e digitar palavra(s) do título, como mostra a Figura 4.

Uma vez localizado o assunto de interesse, basta o leitor clicar sobre o título e a publicação será exibida na tela do seu dispositivo eletrônico, como mostra a Figura 5. Ao concluir a leitura da publicação, o interlocutor poderá interagir com o autor ou com outros leitores do referido texto, deixando um comentário na parte final de cada notícia, por meio da funcionalidade “deixe um comentário”, na qual também deixará o seu nome e endereço eletrônico de contato para retorno. Esta funcionalidade, inicialmente, terá um filtro para garantir que tais postagens estejam dentro da política de

ética e dos objetivos educacionais do site. Por fim, o site apresenta na parte superior à direita a aba “contate-nos”, que dá acesso ao currículo do autor, bem como às formas de contato com o site, como mostra a figura 7.

Figura 1 - Página inicial do produto educacional vista por computador



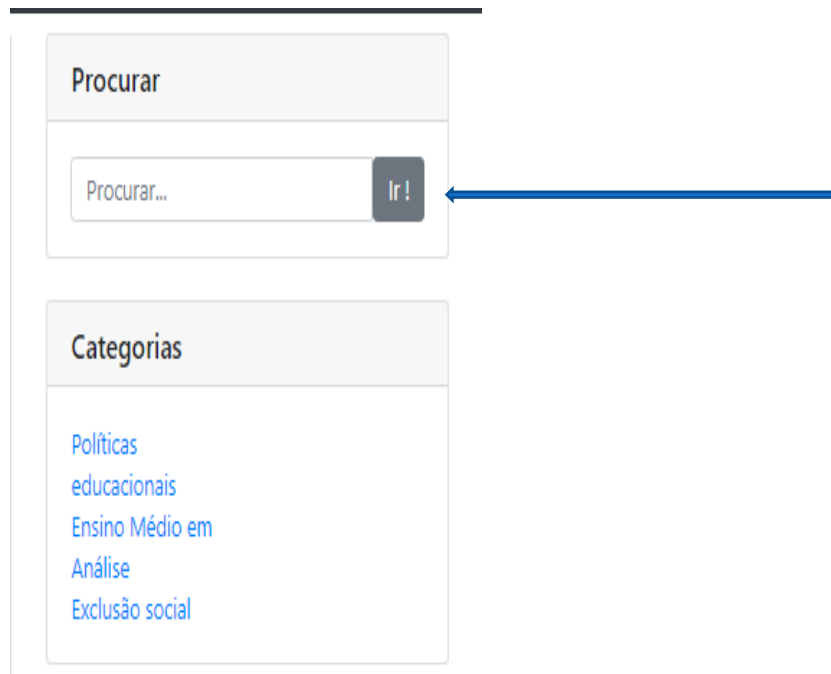
Fonte: Sousa ([202-]).

Figura 2 - Visão da tela inicial pelo celular



Fonte: Sousa ([202-]).

Figura 3 - Aba categorias - permitem a navegação pelo conteúdo do site



Fonte: Sousa ([202-]).

Figura 4 - Aba procurar faz a busca do assunto a partir de palavra do título



Fonte: Sousa ([202-]).

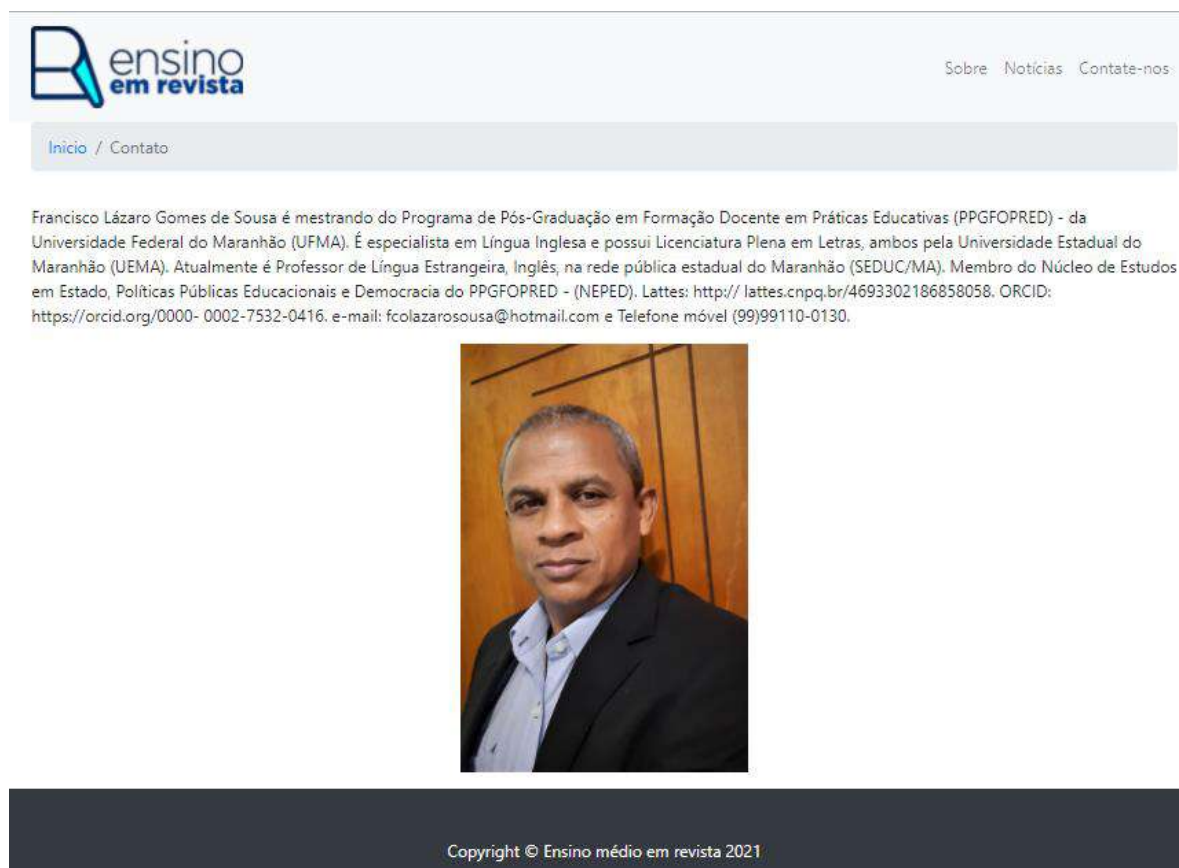
Figura 5 - Formato de apresentação da publicação para a leitura



Fonte: Sousa ([202-]).

Figura 6 - Funcionalidade indicativa dos objetivos e política de ética do site

Fonte: Sousa ([202-]).

Figura 7 - Aba entre em contato de apresentação do autor e dados para contato público

Fonte: Sousa ([202-]).

O produto foi inaugurado em 28 de junho de 2021, com a publicação de um resumo expandido sobre educação pública, intitulado: *As reformas neoliberais da década de 1990 no Brasil: alguns reflexos na Educação Pública*, fruto dos aprendizados da disciplina Tópicos de Gestão, ministrada pelos Professores Dr. Antônio Sousa Alves e Dr. Carlos André Sousa Dublante neste mestrado (PPGFOPRED/UFMA).

Esta pesquisa demonstrou o jogo de interesses da classe dominante em relação às classes dominadas quanto ao controle do processo de formação de estudantes na etapa do ensino médio da rede pública, cujo foco é o alinhamento dos objetivos educacionais desta etapa a um modelo de formação instrumental, profissionalizante. Esse desejo tem recrudescido desde a mudança de projeto de governo e de pensamento ideológico, com a ascensão ao poder de representantes da extrema direita, que têm se empenhado em impor uma política ultraliberal⁴⁹ quanto aos gastos públicos para os serviços sociais, como é o caso da educação pública. Fato que torna necessário e urgente a criação de espaços como este, que promovam o debate acerca da Educação Básica pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos.

⁴⁹ De acordo com Orso (2017, p. 177) o conceito de ultraliberalismo refere-se tanto a superação do liberalismo clássico quanto do intervencionismo; trata-se da incorporação das velhas políticas da ortodoxia liberal conjugadas com a preservação do Estado. Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as relações.

6. CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, investigamos a evasão escolar no Ensino Médio e a exclusão social no estado do Maranhão, partindo do cenário de reforma estrutural nos países em desenvolvimento como o Brasil (iniciado na década de 1990) e do doutrinamento da política econômica do país pela corrente neoliberal, de priorizar o mercado em detrimento dos setores sociais. Esse evento representou um grande retrocesso nas políticas públicas educacionais, redirecionando o projeto nacional de ampliação do acesso a uma Educação Básica democrática, universal e de qualidade, para um projeto de baixo custo, centrado no racionalismo econômico. Com isso, a expansão da oferta de acesso ao Ensino Médio para as camadas mais pobres ainda é um projeto em andamento sobre o qual ainda incide fenômenos indesejados que afetam a qualidade da educação, como a evasão escolar.

Os dados abordados nesta pesquisa evidenciam o cenário escolar brasileiro e maranhense do período entre 2015 e 2020, revelando a intensa disputa no campo político e ideológico em que a vertente conservadora neoliberal conseguiu se impor ao recém-nascido pensamento progressista que se visualizava no final da ditadura militar, em 1985. Neste percurso, o estudo buscou compreender as causas do aumento da evasão escolar na etapa do Ensino Médio partindo do cenário nacional para o regional, do estado do Maranhão. Analisou ainda a relação da evasão escolar com a exclusão social, os motivos pelos quais essa mazela permanece ativa mesmo tendo um grande número de marcos regulatórios determinando a obrigatoriedade da oferta de Educação Básica dos 4 aos 17 anos, assim como os motivos pelos quais a superação desse problema é tão morosa no seio da escola pública.

No decorrer deste trabalho foram abordadas as categorias evasão escolar, Ensino Médio e exclusão social sob a ótica marxista do materialismo histórico dialético, revelando, através dos dados e informações aqui apresentados, que essas categorias estão vinculadas por uma intrincada lógica, na qual é possível identificar o jogo de poder e de interesses contraditórios que agem estrategicamente em busca de manutenção da hegemonia. Isso não significa que a classe hegemônica produz literalmente os fenômenos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, mas que esta prioriza o resultado econômico, a acumulação, e assim induz ao segundo plano o interesse social e as peculiaridades naturais de cada indivíduo. Essa negligência no

espaço da escola pública afeta o direito social de acesso a uma educação de qualidade e limita o gozo pleno da cidadania por parte dos mais pobres.

A categoria Ensino Médio abordada no segundo capítulo deste trabalho, “Ensino Médio: aspectos históricos, políticas e desafios”, é definida por Cury (2007) como etapa final da Educação Básica, e parte de um bem público de caráter próprio que implica em cidadania, consciência crítica e preparação para o trabalho. Todavia, o estudo demonstrou que, para a parcela mais pobre da população, há muitos obstáculos que, sem a intervenção equitativa do Estado, esse conceito se torna inalcançável. Este estudo constatou que o Ensino Médio a partir da década de 1990 tem dupla função como aponta Kuenzer (2009): propedêutica para a elite e preferencialmente técnica ou profissionalizante para as classes subordinadas, e tudo isso normatizado pelas principais leis do país, demonstrando anuência do Estado.

Neste sentido, a própria LDB em 1996 já contemplava a possibilidade de formação profissional paralela à Educação Básica na escola pública (§ 4º do Artigo 36), fato ratificado em 1998 pelas DCNEM, ambas considerando facultativa a preparação para uma habilitação profissional, aceitando inclusive que essa formação fosse promovida em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (DCNEM, 1999). Concordamos com Frigotto (2003) em considerar essa, uma política de subordinação às demandas do capital, ao que Cury (2008) denomina “lógica da inclusão excludente”. Constatamos que a desfiguração do direito a um Ensino Médio público, gratuito e de qualidade ocorre através de aberturas discretas, criadas nas leis que regulamentam a educação, as quais uma vez promulgadas, servem de instrumentos facilitadores da subordinação da educação à lógica do capital.

O estudo mostrou que, de forma geral, desde a década de 1990, as Leis que implicam a ampliação de investimento público na esfera educacional, têm sido submetidas a um modo padrão de operação no qual predomina o caráter racionalista no gasto social, ao qual Davies (2002) denomina, “uma política de muito discurso e nenhum recurso”. Uma exceção, é a Lei nº 11.494/2007 (Lei do Fundeb), que contempla gastos públicos para todas as etapas da Educação Básica. Mas, é questionável a possibilidade desse Fundo ser usado em instituições não previstas na LDB/1996. Outras Leis, como a de nº 13.005/2014, por exemplo, a parte progressista simplesmente caminha a passos lentos, sem que os responsáveis pelas falhas sejam identificados, e na maioria das vezes, os objetivos não são alcançados no período de vigência destas leis, sob a justificativa de crise fiscal.

Duas leis representam bem o espírito conservador do período atual, a Lei nº 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio) e a EC 95/2016. Ambas têm papéis distintos, mas, ambas são parte de um mesmo projeto materialista. A Lei de Reforma do Ensino Médio após ser desfigurada do seu projeto original, foi publicada entre os primeiros atos do governo de Michel Temer, propondo, em resumo, reformar o Ensino Médio pelo redimensionamento da carga horária e pela reorganização curricular (KUNZER, 2017). A lei insere o itinerário técnico e profissional dentre as alternativas a ser escolhida pelo estudante de Ensino Médio da escola pública, revigorando as expectativas do mercado e seu interesse em vincular a profissionalização como finalidade do Ensino Médio. A EC nº 95/2016 congelou gastos públicos por 20 anos, inviabilizando qualquer aumento de gasto no setor social, inclusive na educação.

Em 2016, ano de lançamento da EC nº 95/2016, ainda havia mais de 1,47 milhões de estudantes de 15 a 17 anos fora da escola (Tabela 6). Sem a possibilidade de aumento dos gastos sociais para garantir a expansão das redes de ensino para o acolhimento com qualidade desses sujeitos no sistema público de educação, restaria ao Estado incorporar esse público na estrutura escolar já existente. Assim, essa necessária expansão, caso seja realizada durante a vigência da PEC do teto de gastos, poderá implicar em diminuição da qualidade do ensino e no deslocamento do estágio da exclusão social das classes inferiores, que antes ocorria por elas estarem fora da escola para exclusão na escola. Isso mostra que a exclusão social é elemento constitutivo do sistema capitalista na busca de garantir privilégios, ao qual interessa que os sujeitos excluídos socialmente figurem na base da pirâmide social.

Este estudo mostrou que a etapa do Ensino Médio, ao longo destes últimos 30 anos, tem passado sistematicamente, por remodelações que não alteraram sua dualidade, ou seja, uma base propedêutica para a classe superior e a elevação gradual da formação técnica ou profissionalizante para as classes subalternas. Esse processo se recrudescceu desde o ano de 2016, quando da mudança de projeto de governo, que além de manter a dualidade de funções, tem se empenhado em assegurar um viés mercantilista para a oferta do Ensino Médio, possibilitando que empresas privadas ministrem cursos equivalentes ao itinerário técnico e profissionalizante para as classes vulneráveis. Esse processo de mercantilização tem utilizado como justificativa, os resultados negativos obtidos por estudantes de escolas públicas em avaliações externas, os quais refletem apenas parte da problemática da escola pública.

A segunda categoria debatida neste estudo é a evasão escolar, contemplada no capítulo três dessa pesquisa, “Evasão escolar *versus* exclusão social: limites e possibilidades”. Sua análise permite compreender melhor as circunstâncias sob as quais este processo é produzido e os principais reflexos na vida dos estudantes. Para o INEP (1998) evasão escolar é a situação em que o estudante interrompe ou conclui os estudos, mas não retorna à escola no ano seguinte para dar continuidade aos estudos. O trabalho mostra que a evasão acarreta prejuízos de aprendizagem ao estudante, além da distorção idade-série, exigindo ações de correção de fluxo ou um afastamento mais intenso do vínculo do indivíduo com a escola (INEP, 2019). A evasão traz muitos prejuízos ao adolescente, por refletir em todas as dimensões da sua vida e assim contribuir para o processo de exclusão escolar e social desse público.

Concordamos com Orso (2019) quando afirma que desde o momento em que a escola começou a se popularizar, ela não mais atendeu a todos de igual forma, nem com a mesma qualidade para todos. Os dados do gráfico 1, por exemplo, mostram que entre os 20% mais ricos a frequência à etapa do Ensino Médio em 2019 foi de 90%, enquanto entre os 20% mais pobres essa frequência caiu para apenas 57,5%. Esse dado reafirma a fragilidade da escola pública, a fragmentação histórica do Ensino Médio oferecido neste espaço e demonstra a qualidade inferior do aprendizado entre o público vulnerável. Isso se reflete nos resultados obtidos por esse público nas avaliações externas e nas altas variações dos índices de evasão, o que mostra a urgência e a necessidade de se aperfeiçoar os critérios que fundamentam as reformas educacionais para essa etapa de ensino, que devem ter como base não apenas dados estatísticos de avaliações externas, mas também suas causas.

Em 2019, o IBGE apresentou um estudo⁵⁰, de âmbito nacional, em que lista os principais motivos que levaram adolescentes de 15 a 17 anos deixarem a escola antes de concluir as etapas obrigatórias. As principais razões apresentadas foram: desinteresse em estudar, para 27,3%; necessidade de trabalhar, 14,9%; ter concluído a etapa desejada, 16,7%; falta de dinheiro, 6,6%; gravidez, 8% e o restante alegou diversos outros motivos, como distância da escola, afazeres domésticos, excesso de repetência, escola não adaptada a deficientes físicos, problemas de saúde, entre outros.

⁵⁰ Este estudo está contido na Síntese dos Indicadores Sociais, na pasta educação, denomina-se: Tabela 3.14 - Jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não concluíram ensino superior, total e distribuição percentual por principal motivo de ter parado de frequentar escola, segundo características selecionadas, sua primeira edição foi em 2019, no qual foram entrevistados 924 mil estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade (IBGE, [20--]).

Esses dados evidenciam que grande parte da motivação para a evasão escolar do público adolescente está associada a fatores socioeconômicos como rendimento familiar insuficiente, baixa qualidade do ensino e outros fatores ligados ao universo das classes inferiores.

Dessa forma, as medidas de facilitação do acesso ao Ensino Médio empregadas no Brasil, sob orientação das OFMs, não visaram a emancipação de todos os sujeitos, mas em ofertar às classes inferiores condições elementares “para a suavização do quadro de pobreza” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2006). Por isso, as OFMs se preocuparam inicialmente em promover a universalização apenas do ensino primário, no intuito de instrumentalizar o minimamente necessário a adaptação dos sujeitos à reformulação produtiva. A partir do século XXI, quando o Ensino Médio passou a ser ofertado gratuitamente, a classe dominante continuou seu esforço pelo redirecionamento da formação de ensino médio para a profissionalização. Isso fica evidente na proposta de reforma do Ensino Médio lançada em 2017, em que o currículo comum se concentra em disciplinas instrumentais como língua materna e matemática.

Dessa forma, as análises mostram que a evasão escolar não tem sido enfrentada com o empenho necessário, por atingir majoritariamente a classe desfavorecida economicamente, conformando-se aos interesses econômicos do capital, como, por exemplo, promover o escalonamento da força de trabalho, regular salários, racionalizar custos operacionais, etc. Esse contexto se coaduna com o pensamento de Oliveira (2017) para o qual a educação é fruto de correlações políticas, que refletem os conflitos de interesses e as negociações que perpassam entre as instituições do Estado e da sociedade civil. Assim, superar o fenômeno da evasão exige pensar a educação do ponto de vista histórico, percebê-la no contexto em que se produz e é produzida e em como sua estrutura e dimensionamento são forjados histórica, material e dialeticamente para virem ao encontro dos valores e ideais sociais.

Como terceira categoria de análise este estudo aborda a exclusão social decorrente das condições de quantidade e qualidade insuficientes do acesso e permanência de adolescentes das classes proletárias ao Ensino Médio. De acordo com Ferraro e Ross (2017) o termo exclusão social está presente no Brasil, desde meados da década de 1980, frente a uma situação objetiva de aumento das desigualdades e de mudança do perfil de pobreza que se estabeleceu no território europeu, e que no cenário escolar foi considerado, segundo Ferrari (1987), em duas frentes: “exclusão da escola e exclusão na escola”. A primeira se referia às crianças que nunca ingressavam

na escola, e a segunda, ao processo de exclusão criado no interior das escolas, oculta por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência (FERRARO; ROSS, 2017).

No Brasil, desde a década de 1990, exclusão social resulta de fatores associados ao fracasso escolar de crianças e adolescentes, e tem incidido majoritariamente sobre o público das classes vulneráveis. Haddad (2007) aponta que esse processo vem se dando de duas formas: ou pela falta de acesso, ou pela inserção precária de estudantes nos sistemas de ensino. Assim, a exclusão social no Brasil é reflexo de estratégias específicas, dissimuladas em planos e projetos educacionais supostamente democráticos e abrangentes, que ensaiam uma ampliação do acesso ao Ensino Médio, mas que, em simultâneo, não oferecem as condições necessárias para a permanência e a continuidade dos adolescentes mais vulneráveis no processo educacional. Concordamos com Ribeiro (2006) que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista.

Quando analisamos os dados de algumas tabelas apresentadas nesta pesquisa, constatamos que a escola pública brasileira tem servido de instrumento reprodutor da exclusão social. Vejamos alguns destes dados: cerca de 1,4 milhões de adolescentes estão fora da escola (tabela 6); a distorção idade-série na escola pública é, em média, de 30% (tabela 10); as instituições públicas de Ensino Médio atendem quase 90% dos estudantes (tabela 7) onde, como demonstrado, a condição de aprendizado está distante da ideal. Esse panorama demonstra que o Ensino Médio realmente precisa reformas urgentes e estruturais. Todavia, estas mudanças devem ser profundas, implicando na reconstrução do projeto educacional do país, que incluam uma definição democrática de metas, os responsáveis pelas ações e suas responsabilidades, além do financiamento adequado e os prazos de cada etapa.

Quando adentramos especificamente ao contexto da evasão escolar e da exclusão social na etapa do Ensino Médio no sistema educacional do estado do Maranhão notamos algumas particularidades que merecem destaque. A primeira delas é que de acordo com informações do Atlas/Br, com base em dados da PNAD, entre os anos de 2016 e 2017 (últimos de uma série sobre ranking nacional de renda da população), o Maranhão concentrava o maior percentual de pessoas na linha de pobreza dentre os 26 estados da Federação mais o Distrito Federal. Conforme mostra a tabela 17, o percentual de pobres no Estado, no referido período, se aproxima de 30% da

população, quase o triplo da média nacional e dez vezes superior ao índice de pobreza do estado melhor colocado nacionalmente nesse ranking, Santa Catarina.

Corroborando com esse quadro alarmante do aspecto da renda familiar, o estudo mostrou que o Maranhão também ocupava o último lugar no ranking nacional de rendimento nominal domiciliar *per capita*, em 2020, conforme se verifica na tabela 18. No aspecto do produto interno bruto (PIB), até o ano de 2018, o Estado do Maranhão também ocupava o último lugar no ranking nacional, conforme se verifica na tabela 19. A instabilidade dos indicadores econômicos e de renda maranhenses reflete no seu indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), que avalia e mede o grau de bem-estar da população de uma região. O IDH se baseia nas variáveis renda, longevidade e educação, sendo constituído por 5 faixas: que vão de 0 (muito baixo), a 1 (muito alto), tendo escalas medianas de baixo, médio e alto. Em 2017, o IDH alcançado pelo estado foi de 0,687, que o colocava na 26ª posição no país.

Assim, antes de tratarmos especificamente das categorias Ensino Médio, evasão escolar e exclusão social no Maranhão, faz-se necessário destacar a acentuação do princípio materialista da contradição na relação do estado com sua população, visto que as condições socioeconômicas da população maranhense destoam das condições materiais de imensa riqueza natural e demonstram que a distância entre sujeitos que ocupam o topo e sujeitos que ocupam a base da pirâmide social está entre as maiores do país. É nessa atmosfera que Maranhão procura oferecer o acesso ao Ensino Médio a toda a sua população adolescente, seguindo as mesmas diretrizes e objetivos nacionais, que estão reproduzidos no Regimento Escolar do Estado (REM/MA) e aprovado pelo Conselho de Educação do Maranhão (CEE/MA).

Segundo as projeções do Censo Demográfico do IBGE, o estado do Maranhão possuía no período de 2015 a 2020, uma população média de 410 mil adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos (tabela 25). Deste total apenas 80% estavam matriculados na Educação Básica, o equivalente a 327 mil pessoas, das quais apenas 211 mil no Ensino Médio. As 20% restantes, cerca de 82 mil adolescentes, estavam fora da escola. Esse fato pode estar associado ao contexto socioeconômico das famílias maranhenses marcado pela falta das condições financeiras necessárias para conseguirem garantir o sustento dos filhos até a faixa etária obrigatória de estudos, precipitando muitos adolescentes ao ingresso na vida laboral exatamente no período de migrar do ensino fundamental para o médio, ou quando completam os 16 anos, idade mínima permitida pela Lei para iniciar a vida profissional.

A tabela 30 corrobora os dados acerca da alta taxa de pobreza da população maranhense, mostrando que 94% dos estudantes matriculados no Ensino Médio frequentam dependências públicas no estado, das quais a rede estadual atende 90,5%. Os dados também revelam distinções no aspecto qualitativo desse atendimento no que se refere a quantidade de estudantes por turma na etapa do Ensino Médio. Segundo as tabelas 31, 32 e 33 as redes privadas possuem, em média, um terço a menos de alunos por turma que as redes públicas, enquanto aquelas têm, em média 24 alunos por turma, esta tem 33. Essa distinção no tratamento das duas redes é um dos indicativos da subordinação do interesse popular ao viés racionalista da doutrina neoliberal, que enxerga o investimento em educação como gasto e o define como equivocadamente como racionalizável.

A categoria da evasão escolar no estado do maranhão deve ser analisada a partir do contexto socioeconômico em que esse fenômeno é produzido. O quadro de precariedade financeira de muitas famílias maranhenses, revelado pelos indicadores econômicos, de renda e de qualidade de vida já expostos, corrobora a decisão de muitas famílias vulneráveis de, forçadamente, serem indiferentes ao ingresso precoce dos filhos adolescentes, no mercado laboral, seja pela via do emprego formal, seja pelo caminho da informalidade, mesmo conscientes de que os mesmos estão em idade escolar obrigatória, no intuito de ampliar o rendimento e garantir a subsistência familiar. Essa difícil conciliação da vida escolar com a rotina laboral não só leva os estudantes a reduzirem seu foco no aprendizado, como estimula a permanência da evasão escolar no espaço da escola pública.

Portanto, concordamos com Iosif (2007) que desigualdade social e desigualdade educacional mantêm relações estreitas, e mostram que o estudante da escola pública apresenta maior dificuldade para seguir o fluxo normal. Isso fica bastante claro quando analisamos comparativamente os indicadores de evasão escolar entre as redes públicas e a privada localizadas no estado do Maranhão, no período entre 2014 2018, mostrados nas tabelas 36, 37, 40 e 41. Os resultados mostram que a evasão escolar média do período, na rede pública nacional, foi de 10,4%, enquanto na rede pública localizada no Maranhão este percentual foi um pouco maior, 11,7%. Por outro lado, a evasão média no período na rede privada nacional foi de apenas 3,2%, enquanto a rede privada do Maranhão foi quase o dobro da nacional, 6,2%, ratificando a percepção de qualidade superior da escola particular.

Os dados das referidas tabelas também demonstram que o período de processamento da evasão é distinto entre as duas redes. As taxas médias de evasão por série no período de 2014 a 2018, na escola pública no Brasil, para a 1ª, 2ª e 3ª séries são, respectivamente, 12,1%, 11,2% e 6,6% e na rede privada nacional são, 3,2%, 5,1% e 1,2%. Quanto às redes de Ensino Médio localizadas em território maranhense os dados são respectivamente: 13,4%, 13,1% e 7,2% nas redes públicas e 6,7%, 9,5% e 2,1% na rede privada. Esse cenário nos permite chegar à conclusão de que o fenômeno da evasão escolar na escola pública, de forma geral, distribui-se ao longo dos três anos de duração do Ensino Médio, reduzindo-se pela metade na terceira série. Enquanto isso, a rede privada apresenta evasão alta apenas na segunda série, baixa na primeira série e sob controle no terceiro ano.

A categoria da exclusão social no estado do Maranhão tem um farto campo de fatores concorrentes à sua incidência, que alcança os sujeitos matriculados no Ensino Médio da rede pública em quase todos os campos da sua vida, tanto fora da escola, com os baixos índices de renda, economia e qualidade de vida, como no seu interior, com os fenômenos da evasão, da distorção idade-série, da repetência, dentre outros, que reduzem a qualidade do aprendizado. A exclusão escolar, por exemplo, atinge em média 20% da população de 15 a 17 anos, é representada pela privação desses sujeitos à matrícula escolar; os fenômenos da distorção e da evasão, que são matéria-prima para o fracasso escolar, afetam mais 28% dessa população. Dessa forma, apenas 52% do referido público conseguem cursar regularmente o Ensino Médio, contribuindo para o baixo índice de desenvolvimento humano no estado.

O significativo índice de pessoas em situação de fragilidade ou exclusão escolar implica na manutenção de um círculo vicioso em que o estado não desenvolve todo o seu potencial socioeconômico pelo fato de não gerar nível adequado de formação escolar da sua população, e a população não ajuda o estado a se desenvolver plenamente pelo fato de não receber, no momento oportuno, as condições adequadas de aprendizado. Essa realidade, como mostrado ao longo desta pesquisa, atinge principalmente os mais pobres e vulneráveis, justamente o público que mais precisa da educação de qualidade para produzir as condições necessárias de romper com esse círculo vicioso de fracasso escolar e de exclusão social. A lentidão que marca o enfrentamento a estes fenômenos mostra que o modelo de intervenção neoliberal iniciado na década de 1990, permanece ativo, em pleno vigor.

Para Haddad (2007), a ineficiência das políticas de combate às desigualdades sociais compromete os ideais igualitários enunciados para a educação pública, atingindo principalmente os grupos mais vulneráveis. Desta forma, não basta que o ordenamento jurídico determine o acesso à Educação Básica de qualidade, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, e assegurá-la inclusive a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (EC nº 59/2009). Antes, é necessário, como afirma Gadotti (2013), que o direito à educação se estenda para além da matrícula, que garanta as condições de permanência e aprendizagem na escola. Por isso, evasão escolar e exclusão social somente serão efetivamente superadas quando repensarmos o próprio sistema social capitalista de classes. Até lá, todas as medidas adotadas, infelizmente, terão efeitos paliativos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Jorge; MOSTAFA, Joana; HERCULANO, Pedro. **Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda**. Brasília: IPEA, 2011.
- ABREU, Mariza. Desafios do financiamento da Educação Básica no Brasil. In: CASTRO, Maria H. G. de; CALLOU, Raphael (Org.). **Educacão em Pauta: uma agenda para o País**. Brasília: Athalaia, 2018. p. 101-117.
- ADRIÃO, Theresa. **Educação e Produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Ed. Xamã, 2006.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- ALVES, Antonio Sousa. **Financiamento do Ensino Médio público no estado do Maranhão no período de 1996 a 2006: possíveis efeitos da política de focalização**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ALVES, Antonio Sousa. O gerencialismo na gestão pública brasileira via parcerias público/ privadas. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro do. (Org.) **Diálogos sobre Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2018. p. 135-158.
- ALVES, Antonio Sousa. A identidade do público e do privado a partir da reforma do aparelho do Estado no Brasil. In: ALVES, Antonio Sousa et al. (Org.). **Políticas educacionais na Educação Básica: impactos e perspectivas para escola pública**. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 137-148.
- ALVES, João Paulo da Conceição; SILVA, Márcia Pereira da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Integrado à ed. Prof.: concepção pol. de ens. integrado em uma escola de ed. tec. na cidade Belém/PA. **PRACS: Rev. Eletr. de Humanidades do Curso de C. Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 61-73, jul./dez. 2014.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-48.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação Em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O novo regime fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 235-259, jan./jun. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias Para La Educacion**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre a reforma do Ensino Médio do governo Temer. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, abr./jun. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

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: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera os incisos I e VII do art. 208, para tornar obrigatório o ensino de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, dentre outras coisas. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor

sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Linha de base. Lei 13.005/2014. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica.** Brasília: DEED/INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação.** Brasília: INEP, 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2014.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Antônio Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.) **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 13-50.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO - CNDE. **Balanço do Plano Nacional de Educação.** São Paulo: CNDE, 2020.

CASTRO, Maria H. G. de; CALLOU, Raphael (Org.). **Educação em Pauta:** uma agenda para o País. Brasília: Athalaia, 2018. p. 101-117.

CAVALIERE, Ana Maria. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 104-121.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Consequências práticas da BNCC e da reforma do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Democracia neoliberal e globalização:** triunfo, resistência e alternativas. [S. l.: s. n.]: 2010.

COSTA, Carlos Eduardo Lampert; GONZÁLEZ, Manuel José Forero; ALMEIDA, Nathália Filgueiras de. A lógica de funcionamento dos bancos multilaterais de desenvolvimento e o seu relacionamento com o Brasil no período 1990-2012. **Boletim de Econ. e Pol. Internacional**, Brasília, n. 16, p. 57-74, jan./abr. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da Educação Básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 esp., p. 753-774, out. 2006.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 190-200, maio/ago. 2014.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Uma introdução: juventude ou juventudes? In.: CORTI, Ana Paula et al. **Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**: Caderno de Reflexões. Brasília: Via Comunicação. 2011. p. 15-61.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 65-88.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, A. Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Editorial. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 7-9, jan./jun. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli et al. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; SOUSA, Karla Cristina Silva. Coordenação pedagógica: novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. In: MORAES Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (Org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: discutindo políticas e contextos. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 165-186.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Rev. de Ed. PUC**, Campinas, v. 7, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FAGNANI, Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**: texto para discussão. Campinas: Unicamp, 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227164, 2017.

FRANÇA, Magna. **Gestão e Financiamento da Educação: o que mudou na escola?** PDDE/FUNDEF. Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

FUNDAÇÃO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP. **Introdução ao Orçamento Público**: Módulo 2 Receita e Despesa Públicas. Brasília: ENAP, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília: UNICEF, 2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018.

FURLETTI, Saulo. Avanços e Desafios do PNE 2014-2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no Plano Estadual de educação de Minas Gerais. **Rev. Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 73-95, jul./dez. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. v. 5. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 89-124.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José de Oliveira. Desigualdades educacionais no Ensino Médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

LEAL, Giuliana Franco. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais: análise crítica do debate contemporâneo**. Florianópolis: Ed.UFSC, 2011.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Rev.**, Belo Horizonte, n. 34, e177494, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Graziela Z. Abdian. **Gestão escolar: implicações para um ensino de qualidade**. 2000. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

MARANHÃO (Estado). **Resolução nº 118/2016 – CEE**. Aprova Regimento Escolar, reformulado, para os Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão. São Luís: CEE/MA, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTÃO, Carlos. **Terceiro setor e questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Jani Alves da Silva et al. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINEDUCA: Rev. de Financ. da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 14, p. 1-19, 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. O momento Lênin. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 75, p. 23-47, jul. 2006.

OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva; SOUZA, Alexsandra Matos; BATISTA, Santos Dias. A evasão escolar no Ensino Médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n.19, p. 1-19, 2009.

OLIVEIRA, Maria E. Nogueira. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Genebra: UNESCO, 1990.

ORSO, Paulino José. Educação e lutas de classes: concepções e propostas pedagógicas. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 315-330.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A Persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.

PELLANDA, Andressa; CARA, Daniel (Coord.). **Estudo Educação e Desigualdades**. São Paulo: Campanha, 2020.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 135-151, 2004.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

POLESE, Pablo. Que tipo de crise? István Mészáros e a crise estrutural do sistema do capital. **Rev. em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 37, v. 14, p. 40-60, 1º Semestre 2016.

RIBEIRO, Rosana; CACCIAMALI, Maria Cristina. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Rev. Econ. Política**, São Paulo, v. 32, n. 3 (128), p. 497-512, jul./set. 2012.

ROMAN, Marcelo Domingues. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.153-187, 1999.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. Análise das taxas de abandono nos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio a partir das características das escolas. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 2, p. 73-106, 2019.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-59.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Rev. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

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, jan./jun. 2017.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; BATISTA, Glauco Henrique Clemente. Nas Entranhas do Processo Legislativo da Reforma do Ensino Médio. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (Org.). **Política e gestão da Educação Básica I: Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE, 2019. p. 452-455.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Rev. Linhas. Florianópolis**, v. 20, n. 43, p. 161-183, maio/ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-38.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações Finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./ dez. 2014.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 11, e20180023, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani; ADORNI, Alessandra; FERREIRA, Tatiana Cristina. Ideologia: O muro da escola. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 2, p. 227-239, jul./dez. 2010.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A educação profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 107-121.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VEIGA, Ilma Passos (Coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Identidade do Ensino Médio no contexto de implementação da reestruturação curricular da Seduc/RS: mudança ou continuidade? **Holos**, Natal, ano 33, v. 3., p. 132-140, 2017.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005.

Referências webgráficas

ARANHA, Ana. A escola que os jovens merecem. **Época**, [on-line], 17 ago. 2009. Disponível em: <tinyurl.com/3vy96hre>. Acesso em: 20 maio 2021.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Consulta em Tabela. **Atlas BR**, [on-line], 2020a. Disponível em: <tinyurl.com/a8az2chn>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Ranking. **Atlas BR**, [on-line], 2020b. Disponível em: <tinyurl.com/a8az2chn>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BANCO MUNDIAL. Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil. **Banco Mundial**, [on-line], 23 ago. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/vh3kk446>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRADESCO. Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos. **Maranhão: Monitor Regional**. Osasco: Bradesco, 2021. Disponível em: <tinyurl.com/2mupbzva>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. **MEC**, [on-line], [201-]. Disponível em: <tinyurl.com/xy3sdnyk>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Superávit primário. **Agência Senado**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/3ce4j9n4>. Acesso em: 20 maio 2021.

FALZETTA, Ricardo. Existe limite de alunos por sala de aula na Educação Infantil? **O Globo**, [on-line], 22 fev. 2017. Disponível em: <tinyurl.com/4ku55ur6>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. Investimento em educação no Brasil é baixo e ineficiente. **Associação de Professores da PUC Goiás**, [on-line], 21 fev. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/ycet34zk>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo 2020 adiado para 2021. **IBGE**, [on-line], 17 mar. 2020. Disponível em: <tinyurl.com/3yduwchj>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Maranhão – Panorama. **IBGE Cidades**, [on-line], [20--]c. Disponível em: <tinyurl.com/yhapdctcy>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Séries Históricas e Estatísticas. **IBGE**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <tinyurl.com/trxypnts>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – SIS. **IBGE**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <tinyurl.com/23p7edfr>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. **INEP**, [on-line], 24 jul. 1998. Disponível em: <tinyurl.com/3n7mbpn6>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Conheça o Inep. **INEP**, [on-line], 20 out. 2015. Disponível em: <tinyurl.com/kajw8yzy>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. **INEP**, [on-line], 20 out. 2015b. Disponível em: <tinyurl.com/kajw8yzy>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Taxas de Transição. **INEP**, [on-line], 21 out. 2020. Disponível em: <tinyurl.com/y7p34fww>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. IDEB - Resultados e Metas. **INEP**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/9tpze5sh>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL – SAM. Materiais. **SAM**, [on-line], 2020. Disponível em: <tinyurl.com/tbae36mw>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. **Em Diálogo**, [on-line], 16 mar. 2013. Disponível em: <tinyurl.com/2pb3mr9p>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SOUSA, Francisco Lázaro Gomes de. Ensino em Revista [Homepage]. Ensino em Revista, [on-line], [202-]. Disponível em: <tinyurl.com/xv58h7z2>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VALENTE JUNIOR, Airton Sabóia. A expansão do cultivo de soja nos cerrados do Nordeste. **Agência Prodetec**, [on-line], 2011. Disponível em: <tinyurl.com/sy9d2wzf>. Acesso em: 20 maio 2021.