

ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ATENDIMENTO À JUVENTUDE COMO DIREITO SOCIAL E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

HIGH SCHOOL: CHALLENGES OF EDUCATIONAL POLICIES IN SERVING YOUTH AS A SOCIAL RIGHT AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Sérgio da Costa Durán¹
Simone Alves Pessoa Frazão²
Waldiléia Santos da Silva³
Diógenes José Gusmão Coutinho⁴

RESUMO: O artigo trata dos desafios das políticas educacionais no atendimento aos jovens como direito social e como oportunidades educacionais. Objetiva-se contribuir para o debate sobre as políticas educacionais no ensino médio e os desafios frente ao atendimento e às oportunidades educacionais como direito social aos jovens. Mas, como são pensados e planejados o atendimento e as oportunidades educacionais para os jovens do ensino médio? Apesar dos avanços no ensino médio, ainda há grandes desafios a se vencer, para se oferecer serviços que possibilitem o desenvolvimento da cidadania efetiva e a preparação para o trabalho, além das correções a realizar sobre o acesso e a permanência, quando ainda persiste a evasão ou abandono, causando falta de sentido à escola. Metodologicamente, optou-se como método a Teoria social do materialismo histórico-dialético e para feitura do estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Direito social. Atendimento. Oportunidades educacionais.

ABSTRACT: The text deals with the challenges of educational policies in the care of young people as social rights and as educational opportunities. The objective is: to contribute to the debate on educational policies in high school and the challenges facing care and educational opportunities as a social right for young people. But how are care and educational opportunities for high school youth thought and planned? Despite the advances in high school, there are still great challenges to be overcome to offer services that enable the development of effective citizenship and preparation for work, in addition to the corrections to be made about access and permanence, when dropout or abandonment persists, causing lack of meaning to the school. Methodologically, opt or-s and as a method the social theory of historical materialism-dialectical and for the making of the study used bibliographic and documentary research.

Keywords: Educational Policies. Middle School. Social law. Service. Educational opportunities.

¹Cursando o Mestrado pela Christian Business School-CBS. Formação em Pedagogia com a habilitação em series iniciais pela-Universidade Federal de Rondônia. Formação Superior de Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional-UNINTER. Especialista em Gestão Escolar.

²Cursando o Mestrado pela Christian Business School-CBS.

Formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela-Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia.

³Cursando o Mestrado em pela Christian Business School-CBS.

Formação em Pedagogia com a habilitação em Supervisão para Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Federal de Rondônia. Pós graduada em Educação Ambiental Amazonia Brasileira – UNIR.

Pós-graduada em desenvolvimento Regional Autossustentável -UNIR

MBA em Gerenciamento de Projetos pela FGV. Especialização em Gestaçao de Contratos na Administração Pública Faculdade FAEL.

⁴Doutor em biologia pela UFPE. Professor Orientador do Curso de Mestrado da Christian Business School-CBS. UFPE. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

I INTRODUÇÃO

O ensino médio, no âmbito da educação básica, com seu caráter progressivamente obrigatório, corrobora a importância política e social que possui, principalmente no atendimento educacional da juventude (KRAWCZYK, 2011). A demanda de escolarização continua crescente, apesar da desvalorização que a educação vem sofrendo e da constante desigualdade no campo educacional.

Para a maioria dos jovens, a escola de ensino médio representa uma oportunidade de ensino, que é vista na última etapa da educação básica e, possivelmente, para muitos deles como a última oportunidade à educação formal. Mészáros (2004), pressupõe que, se o papel da educação é tão supremo para elaborar estratégias adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, também deve ser como auto mudança consciente dos indivíduos. Nesse contexto, a educação escolar é essencial para que o sujeito garanta as condições para sua inserção sociopolítica-cultural e econômica na sociedade contemporânea.

Mas, como são pensados e planejados o atendimento e as oportunidades educacionais para os jovens do ensino médio? Acredita-se que, para as políticas educacionais, o grande desafio nos tempos contemporâneos é oferecer um serviço educacional que possibilite o desenvolvimento da cidadania efetiva e a preparação para o mundo do trabalho.

1603

Em consonância ao problema de pesquisa levantado, objetiva-se contribuir para o debate sobre as políticas educacionais no ensino médio e os desafios frente ao atendimento e às oportunidades educacionais como direito social aos jovens. Por meio dos objetivos específicos, busca-se compreender os desafios das políticas educacionais para o ensino médio, a fim de atender a juventude em tempos atuais, além de verificar que significados os estudantes atribuem ao ensino médio e à escola.

Para conhecimento dos vieses que estão entre as políticas educacionais do estudo, inspirou-se na Teoria social do materialismo histórico-dialético, que segundo Pires (1997) se caracteriza pelos movimentos do pensamento, através da materialidade histórica da vida dos homens na sociedade. Esse método baseia-se na dialética, na qual as contradições transcendem, dando lugar a novas contradições que agora requerem solução. Trata-se de um método de interpretação dinâmica e totalizadora da realidade, pois considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico.

Para o aprofundamento teórico, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documental sobre a atenção das políticas educacionais à juventude e suas múltiplas relações com o contexto socioeconômico subjacente. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido em duas categorias. A primeira faz uma análise sobre as políticas educacionais no ensino médio, que oferecem as oportunidades educacionais como um direito social e subjetivo. A segunda trata do ensino médio e as oportunidades educacionais por meio do acesso, do ensino e da aprendizagem com qualidade. Por último, as conclusões que apresentam alguns resultados e contribuições que poderão auxiliar nos desafios que persistem nesse nível de ensino da educação básica.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: ATENDIMENTO COMO DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO

O atendimento educacional, por meio das políticas públicas, é visto como um direito social e subjetivo aos cidadãos. É o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n 9.394/1996, em seus princípios e propósitos da educação nacional. De acordo com esta Lei, a disposição do direito à educação é regulamentada como um dever do Estado e se aproxima da escola como um espaço de formação de cidadania.

Embora não destaque expressamente a necessidade de consolidar a escola como garantidora e protetora dos direitos, percebe-se um avanço democrático, a partir das demonstrações de respeito à liberdade e valorização da tolerância como base para o ensino. Para melhor compreensão, destacam-se alguns trechos da Lei 9.394/96. O artigo 22, por exemplo, define que "a educação básica tem como finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2020).

No entanto, a LDBEN 9.394/96 concebe a escola mais como um espaço de aprendizagem para os alunos do que como um espaço de proteção e garantia de direitos. O artigo 2º trata dos princípios da liberdade e da solidariedade humana como eixos norteadores da formação educacional.

No artigo 3º, inciso IV, aponta, como um dos princípios em que será ensinada a educação brasileira, com relação ao respeito à liberdade e a valorização da tolerância. Fato que parece relevante para afirmar que estamos diante de um paradigma da educação como potencial formativo em direitos humanos, a partir da implementação de processos de ensino sistemáticos

que orientam a formação da pessoa dos direitos na escola, que se configura como um direito social do aluno.

Nesse sentido, a escola como instituição pública é considerada a principal instituição social para jovens estudantes, embora existam outros espaços de intercâmbio social. No entanto, Krawczyk (2011) explica que, assim que os jovens entram no ensino médio, no primeiro ano, sentem orgulho, porque de alguma forma superaram a barreira do ensino fundamental. No segundo ano, começa o desencantamento, devido às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, onde as amizades e a socialização entre os pares se tornam mais importantes. No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo de vida torna-se mais evidente, e os alunos se deparam com um universo frustrante de possibilidades: entrar na universidade não é mais uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar, ou ter uma profissão torna-se ainda mais difícil de conseguir.

Carrano (2012), fazendo uma análise dessas mudanças, ressalta que a sociedade está sempre envolvida em processos corporativos sem precedentes, resultados e consequências de mudanças de natureza global. Essa sociedade desenvolve-se em contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico-tecnológico e novos padrões culturais nas relações entre gerações. Também estão envolvidos nos riscos de incerteza de um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pelo enfraquecimento dos laços institucionais.

1605

Ainda para esse autor, a escola, a cada dia, se tornou mais permeável ao contexto social e suas influências. No ruir dos muros desta instituição, podem ser mencionadas a crescente concorrência da formação disseminada por meios eletrônicos, a crescente convivência com situações de violência, drogas, entre outras. No entanto, a maior evidência de mudança foi o processo de massificação da escola pública, o que significou a superação das barreiras que antes impediam as classes populares de frequentá-la.

As escolas públicas de ensino médio no Brasil, por exemplo, até recentemente, eram restritas às classes alta e média da sociedade, com certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e projetos futuros (CARRANO, 2012). A partir de 1990, com sua expansão, passaram a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de estudantes, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitavam os possíveis horizontes de atuação dos jovens em sua relação com a escola. Além disso, esses jovens trazem consigo, para o interior da escola, os conflitos e contradições de uma estrutura

social excludente, interferindo em suas trajetórias escolares e colocando novos desafios para a instituição e para as políticas educacionais (CARRANO, 2012).

Nesse sentido, segundo, Oliveira (2009), as políticas educacionais contemporâneas partem da ideia de que a escola é um espaço de ensino, mas antes de tudo, é também, um espaço de promoção de justiça social. Essa noção de justiça social se tornou mais evidente nas políticas educativas de referências internacionais, atribuindo à escola novas funções sociais, com caráter assistencial. A intenção, segundo os enunciados das políticas educacionais é que, por meio da escola corrija-se os desequilíbrios da estrutura social, como as desigualdades educacionais e econômica vigentes, sob o discurso da equidade.

No entanto, percebe-se que, a cada dia, a escola brasileira tem atuado mais como agência de implementações de programas sociais do que como instituição de ensino formal. Acontece que nas entre linhas das políticas direcionadas, a escola tem sido forjada a uma forma de controle dos jovens, por meio do assistencialismo. Esses arranjos sociais têm contribuído para que a função da escola seja cada vez mais questionada (OLIVEIRA, 2009). Nas últimas décadas, devido a migração significativa de alunos das classes e padrões mais elevados socioeconomicamente, para o sistema privado de ensino, uma nova face consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma "escola para os pobres", reduzindo seu poder de pressão e zelo pela qualidade.

1606

Atualmente, um dos grandes problemas no papel da escola tem sido seu baixo desempenho perante os resultados escolares aferidos por exames externos. Esses aspectos, também colocam em xeque o desempenho e a competência das funções desta instituição como disseminadora de conhecimentos sistemáticos, visto que, está empenhada a outras demandas que até então, não eram da sua alçada.

Para Oliveira (2009), o programa de reforma dos anos de 1990, que tinha como objetivo organizar a educação básica, de caráter geral e formar a força de trabalho adequada às exigências do capitalismo, também teve como função disciplinar a pobreza. Para a autora, a educação no capitalismo se constituiu como parte das funções do Estado, por isso mesmo, se tornou, também, campo de conflitos sociais. Assim, nas democracias capitalistas, o Estado é responsável pela promoção da justiça e da igualdade, cuja intenção é compensar as desigualdades dos sistemas social e econômico. Nesse sentido, a educação é vista como um processo que permite melhorar a posição social dos grupos carentes, oferecendo oportunidades educacionais que lhes permitam participar da vida social. Por essa razão, os sistemas educacionais, por representar a

possibilidade de acesso à educação, esta passa a ser entendida como um direito subjetivo dos cidadãos modernos.

Levando em consideração os arranjos políticos e sociais sob a responsabilidade da escola, que se abriu para receber um novo público, parece que ainda não se definiu internamente, a ponto de criar um diálogo com os sujeitos e sua realidade. Sobre esse aspecto, Frigotto (2005), referindo-se à escola pública brasileira no início do século XXI, aponta que há uma enorme dívida quantitativa e qualitativa, especialmente com a última etapa da educação básica, o que constitui uma forte negação à formação de cidadania efetiva para a grande maioria dos jovens brasileiros.

Para este autor, as políticas públicas destinadas ao ensino médio com relação a expansão, correspondem ao surgimento de modelos educativos, tendo como demanda a formação de um novo tipo de trabalhador, que atenda às necessidades do modo de acumulação flexível. Tais modelos educativos têm influenciado de forma duvidosa as políticas educacionais e a formação de jovens, transformando-os em meros protagonistas do ajuste de conduta, ou, em última instância, camuflando contradições ou naturalizando a precariedade relacionada à busca dos seus direitos.

Complementando, Krawczyk (2011), discorre que políticas de expansão decorrem da implementação de políticas de correção de fluxos de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental, produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, além de atender as exigências do mercado de trabalho, pela própria instabilidade deste. 1607

Para a autora, o grande debate que sempre esteve em evidência no Brasil é a questão do acesso e da permanência no ensino médio. Trata-se de um problema muito explícito na forma perversa, que constitui uma forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Esse cenário é resultado de um processo de disputas em torno do ensino médio ao longo de sua constituição, por um projeto hegemônico da sociedade, que explica o fato de que o ensino médio há muito se constitui como um privilégio de uma pequena parte da sociedade. Em seguida, analisa-se as construções das oportunidades educacionais por meio do ensino médio.

3 O ENSINO MÉDIO E AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

As oportunidades educacionais no ensino médio têm se constituído não só por meios da expansão de matrículas, pela oferta de variedades de cursos e formações, mas, principalmente, deveria ser pelo acesso, ensino e aprendizagem de qualidade.

Desde a década de 1990, o acesso às escolas de ensino médio aumentou, com a expansão das matrículas nesta fase da educação. Por exemplo, em 1994, foram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2015, vinte anos depois, as estatísticas do censo escolar indicaram que mais de 8 milhões de jovens brasileiros estavam matriculados no ensino médio, de acordo com a taxa de matrícula de jovens de 15 a 17 anos. É importante esclarecer que se trata dessa faixa etária, devido a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 aos 17 anos de idade, institucionalizada por meio da emenda constitucional n. 59/2009, que mesmo de forma incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população.

Porém, a partir de 2019, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/2020, houve uma queda nas matrículas. De acordo com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o número total de matrículas no ensino médio segue uma tendência de queda nos últimos anos, devido à redução do ingresso no ensino fundamental e que as matrículas do 9º ano caíram 8,3% de 2015 para 2019.

1608

Por outro lado, houve melhoria no fluxo, com taxa de aprovação desse nível, subindo 3,1% de 2015 para 2019. Os dados do Censo Escolar/2019 indicam que nos últimos cinco anos, o número total de matrículas no ensino médio diminuiu em 7,5%. Mesmo assim, o número total de matrículas para jovens de 15 a 17 anos representa maiores oportunidades de acesso a esse nível de escolaridade.

Conforme Santos (2019), as oportunidades educacionais na última etapa da educação básica compreendem diversas modalidades e formatos, talvez, como alternativas das políticas educacionais em diminuir as desigualdades, principalmente na formação profissionalizante. Entre os modelos, estão o Ensino Médio Regular, o Ensino Médio Integrado com formação técnico-profissional, o Ensino Médio Concomitante com formação técnico-profissional, o Ensino Médio Integral (ou dia completo), o Ensino Médio Semi-Integral (dois dias com trabalho integral), o Ensino Médio Integral com gestão compartilhada e, atualmente, sendo implementado o Novo Ensino Médio Integral (com flexibilização no currículo).

Para esta variedade de modalidades e formatos, definida como oportunidades educacionais, Krawczyk (2014, p. 12), afirma que:

O ensino médio no país apresenta progressivamente um novo cenário, com uma variedade muito maior de modalidades, formas de organização e ensino do que tradicionalmente não eram oferecidos. Atualmente, há esforços, por vezes dispersos ou não, para oferecer práticas escolares tradicionais, buscando encontrar alternativas que busquem melhorar as condições de ensino, [...] com novas propostas pedagógicas, entre outras.

Ou seja, mesmo com o grande número de modalidades e formatos e o aumento das matrículas, os dados revelam que o acesso dos alunos ao ensino médio é incipiente à demanda brasileira. Além disso, o acesso descrito não foi acompanhado por uma estrutura adequada. O número de escolas para esse nível de escolaridade de 2015 a 2019 aumentou apenas 3%.

Segundo Krawczyk (2011), a expansão do ensino médio ainda não pode ser caracterizada como um processo de universalização ou democratização, devido aos altos percentuais de jovens que permaneceram fora da escola e à persistência de altas taxas de abandono e desaprovação. Para a autora, além dos desafios do acesso universal e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem os desafios relacionados aos conteúdos escolares a serem ensinados, a formação e a remuneração de professores, as condições de infraestrutura, a gestão escolar e os investimentos públicos realizados, pois a ausência de um desses fatores compromete a qualidade dos demais.

1609

Outro desafio que compromete o desenvolvimento desse último nível na educação básica é a evasão que permanece, após uma política de aumento significativo das matrículas. Para Krawczyk (2011), isso pode ser devido a uma crise de legitimidade escolar, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de incentivos para que os alunos sintam interesse em continuar estudando.

Ainda de acordo com Krawczyk, para alguns jovens, frequentar o ensino médio se torna algo natural, pois muitas vezes, sua motivação está associada à possibilidade de recompensas, por parte dos pais, ou pelo desejo de ingressar em uma universidade. No entanto, para outros grupos, que o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, as possibilidades são totalmente diferentes. Por exemplo, suas famílias nem sempre incentivam estudos, outros são forçados a entrar no mundo do trabalho precocemente, além daqueles que não sabem valorizar as oportunidades. É nesse contexto, que faz necessário o grande desafio de criar meios de valorização da escola.

Outro aspecto importante a ser observado por Krawczyk (2011), é o aumento do número de anos de estudo entre as gerações mais jovens, que embora a escola não seja atraente o suficiente, porém, não pode ser ignorada. Essa questão, embora esteja muito abaixo de outros países latino-americanos, ainda persistem distorções de idade e série, bem como as altas taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que, apesar do Brasil ter uma geração de jovens de baixa renda e mais escolarizados, eles têm muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar como uma oportunidade de alcançar um espaço melhor no mundo do trabalho.

A falta de significados dos jovens para com a escola e o ensino médio é percebida nos anos de estudo, pela taxa de distorção idade-série (que o valor da distorção é calculado em anos e representa a diferença entre a idade do aluno e a idade recomendada para cursar a série) do ensino médio, que em 2019, essa taxa foi de 26,2% (INEP/2020). Para Krawczyk (2011), esse aspecto está muito vinculado à integração escolar do aluno e sua identificação com os professores. O ensino médio para jovens é motivo de conseguir trabalho, tornando-se um argumento frágil diante da atual situação de desemprego, reduzindo assim, a possibilidade de ascensão e de mobilidade social pela escola.

Carrano (2012), ressalta que as ações focadas na atenção à juventude dentro de um contexto de disputa de projetos e interesses, têm o desafio de contemplar em novas ações governamentais dos direitos historicamente negados aos jovens: educação, saúde e trabalho, possibilitando novos aspectos de abordagem para a juventude brasileira. Nesse sentido, Frigotto (2005, p. 181) em seu estudo sobre políticas públicas em caso de emergência ou conjuntura:

Discute juventude, trabalho e educação, diante do contexto das últimas décadas no Brasil e tem um olhar mais específico sobre a condição de "filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida precariamente por conta própria, no campo e na cidade.

Esse aspecto chama a atenção da necessidade de um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas (formação profissional e formação geral) em torno do ensino médio, uma vez que os jovens devem estar preparados durante a educação básica para assumir os múltiplos papéis que os aguardam, ou seja, um trabalhador é, ao mesmo tempo, um cidadão, pai, filho e amigo (Krawczyk, 2011). Portanto, a autora esclarece que as competências gerais que complementam o currículo do ensino médio não podem estar vinculadas apenas às demandas do mercado. É necessário pensar em uma formação mais ampla para os jovens, que lhes permita compreender criticamente as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado.

Ainda sobre as oportunidades educacionais, os dados do censo de 2019 revelam que a condição socioeconômica dos pais e o tipo de escola frequentada antes de cada transição (ensino fundamental para ensino médio) são características que contribuem significativamente para explicar as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais, ou seja, são características que se somam a outros fatores, como a falta de oportunidade como direito social.

Nesse sentido, Krawczyk (2011, p. 754) argumenta que as deficiências atuais do ensino médio,

[...] são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no País ainda inacabado, que sofre os choques das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

A situação se torna mais agravante, quando a evasão escolar causa a exclusão desses jovens para a entrada no mundo do trabalho, do que "[...] expõe imediatamente a mutilação do direito social e subjetivo, tanto da escolaridade quanto da formação profissional de milhões de jovens" (FRIGOTTO, 2012, p. 390). Nesse sentido, Cury (1996, p. 11), aponta que há "[...] um 'nó' nas relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista", transformando oportunidades educacionais em desigualdades sociais.

Segundo Cury (1996), outro aspecto a ser considerado quando se discute a educação escolar como um direito social, é a busca de conquistas pessoais e profissionais no contexto da lógica mercantilista e da crescente produção de tecnociência, que está continuamente sob pressão da racionalidade econômica.

Nesse sentido, o uso do tempo, visto como um dos pilares da produtividade, se torna o abrandamento da formação e a expressão mais recente no campo educacional. Assim, o uso racional do tempo escolar estaria condicionando a opção pelo ensino médio que prevê certificação aligeirada para a continuação dos estudos, simultaneamente à qualificação para o exercício de uma ocupação ou profissão de nível técnico, que na maioria das vezes são formações precárias e superficiais.

Antunes (2008) reitera que o caráter constitutivo do ser social é a vida humana, produzida e reproduzida, através do viés ontológico do trabalho. No Brasil, por questões estruturais, crianças e jovens entram precocemente para o mundo do trabalho, na maioria das vezes, por questões socioeconômicas. No entanto, sem uma formação adequada, na relação com o labor, isso tem sido realizado sob condições de subordinação e precariedade do trabalhador.

Assim, o ensino médio, com expectativa de atender a população de 15 a 17 anos, historicamente é alvo de críticas sobre seu papel e propósito. Oliveira (2017) revela que as últimas décadas registraram um grande volume de padronização nesta etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para jovens, sob as prerrogativas da relação dessa faixa etária com o mercado de trabalho. Frigotto (2005, p. 197) exemplifica que nas proposições dos anos 1990: "a pedagogia das habilidades e da empregabilidade expressam, no nível pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, como uma nova forma de intensificar a exploração do trabalho e a corrosão do caráter".

Para Oliveira (2017), a partir de 1990, a participação da sociedade civil, no âmbito estadual, foi se ampliando, principalmente, com a atuação da comunidade empresarial no campo educacional. Esse segmento contribuiu efetivamente para a definição da agenda educacional e a materialização de políticas educacionais, em diferentes níveis e estágios. As razões pelas quais isso aconteceu demonstram a formação hegemônica dos neoliberais, com um papel de liderança fomentado pela conjuntura nacional e global, sob o manto da responsabilidade social.

Tal prática retoma o problema da relação entre o público e o privado, que envolve a redefinição do papel do Estado, com implicações diretas nas políticas públicas. Essa redefinição constitui uma transmissão de elementos da esfera estadual para o público privado, ou que possibilita manter elementos do corte social, como por exemplo, na educação escolar, que pode continuar sob a responsabilidade da propriedade estatal, mas o fio condutor passa para a lógica do mercado (PERONI, 2013).

A representação das relações e dos vínculos das instituições não-estatais com as públicas, em nome das parcerias, mostram que as políticas educacionais, atualmente, são pensadas e implementadas, a partir das conectividades entre atores distintos denominados de redes, as quais influenciam diretamente as ações, relacionadas à gestão, ao financiamento e às avaliações dos projetos.

Portanto, a nova forma de educação que atualmente está sendo pensada para o ensino médio é a existência de projetos de educação com bases neoliberais que atuam por meio de uma nova metodologia, que protagoniza o empreendedorismo, visando criar um modelo para os jovens que atenda as demandas do mercado.

4 CONCLUSÃO

Durante o estudo constatou-se que as políticas educacionais direcionadas ao atendimento dos jovens brasileiros, apesar dos avanços, com relação ao acesso e por variedade de opções de cursos, principalmente, na formação técnica profissional, ainda estão longe de concluir a dívida social com a juventude deste país, especialmente, com a última etapa da educação básica, sobre forte negação à formação de cidadania efetiva.

Referente às políticas públicas educacionais percebe-se que, o que tem acontecido é o surgimento de modelos educativos, tendo como demanda a formação de um novo tipo de trabalhador, cujo objetivo é atender as necessidades do modelo de produção atual, de acumulação flexível, que influenciou tanto as políticas educacionais como a formação dos jovens.

Krawczyk (2011), argumentando sobre as deficiências atuais do ensino médio, relata que são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no País ainda inacabado, que sofre com as mudanças ocorridas, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com grandes consequências a educação pública. Frigotto (2012), complementa, dizendo que a situação se torna mais agravante quando se trata da evasão escolar que causa a exclusão desses jovens para a entrada no mundo do trabalho. Para este autor, tanto a reprovação quanto a evasão causam a mutilação do direito social desses indivíduos, tanto da escolaridade quanto da formação profissional e social.

1613

Nesse sentido, constata-se que as oportunidades educacionais nessa última etapa da educação básica têm se constituído por diversas modalidades e formatos, o que representa um novo cenário na política educacional, buscando encontrar alternativas que busquem melhorar as condições de ensino em novas propostas pedagógicas. No entanto, essas alternativas e o acesso descrito não foram acompanhados por uma estrutura adequada. Por exemplo, o número de escolas para o ensino médio, de 2015 a 2019, aumentou apenas 3%.

Todavia, um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais no atendimento aos jovens é encontrar alternativas para diminuir a evasão que permanece, mesmo com o aumento significativo de matrículas, comprometendo o desenvolvimento do ensino médio. Talvez seja resultado da crise de legitimidade escolar, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de incentivos para que os alunos sintam interesse em continuar estudando.

Outro aspecto em questão é a falta de significado da escola por parte do aluno, que ganha mais status quando se observa as estatísticas sobre a distorção-idade série. De acordo com o Censo Escolar 2019, a distorção-idade série foi de 26,2%, o que significa, jovens que terminaram o último nível da educação com atraso escolar de dois a quatro anos, cuja justificativa para a evasão ou abandono, segundo o Censo, é a necessidade de trabalhar e a falta de interesse pela escola.

Portanto, a democratização do ensino médio não termina na expansão das vagas, nem na criação de novos modelos educacionais para atrair os jovens, ou seja, democratização, também significa espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente, professores qualificados para alcançar resultados desejados de qualidade, além de financiamento para manutenção do que já se tem na escola. Todavia, discutir novos modelos de ensino parece ser simples, porém, sem essas pré-condições não resolve a questão das oportunidades e da qualidade da educação, muito menos da equidade, pois a ausência de um desses fatores compromete a qualidade dos demais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. 1614
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.
- CARRANO, Paulo. A participação Social e política de jovens no Brasil: Considerações sobre estudos recentes. **O social em Questão** – ano XV – n. 27 – 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ ago. 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, Roseli et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In NOVAES, Regina R. (org) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan - mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Caderno de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set/dez, 2011.

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

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: [manuscrito]: Disputas, estratégias, concepções e projetos*. Orientador: Prof. Dr. João Ferreira Oliveira. 318f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Crise da escola e políticas educativa*. Belo Horizonte Minas Gerais, Autêntica, 2009. p. 17-32.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem fronteiras*, 13 (2), 234-255, 2013.

PIRES, Marília Freitas C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface, comunicação, saúde educação*. V. 1, n. 1, 1997.

SANTOS, Érmia. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direito. Uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Revista Educ. Pesqui*. São Paulo. V. 45 e 184961, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/51678-4634201945184961>.