

O Ensino Médio e a continuidade da pedagogia da exclusão

Suzy Helen Santos de Paiva 

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

Resumo

O artigo aborda um panorama do Ensino Médio no Brasil a partir de 1985, ano que marca o final do Regime Civil Militar e o começo da República Nova sob o contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos que reconhece a educação como um direito fundamental. O foco do estudo incide na continuidade do que Saviani chamou de “pedagogia da exclusão”, ou seja, a continuidade de um sistema de Ensino Médio com altos índices de evasão e reprovação. Baseado na metodologia quali-quantitativa busca mesclar dados procedentes da bibliografia e da legislação educacional com dados estatísticos, com o intuito de ilustrar que o estado não cumpre efetivamente o seu dever de proporcionar o direito pleno a educação o que conseqüentemente expande as diferenças.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Índices educacionais; Direitos humanos.

Abstract

High School and the continuity of pedagogy of exclusion

The article addresses an overview of Secondary Education in Brazil from 1985, the year that marks the end of the Civil Military Regime and the beginning of the New Republic under the context of the Universal Declaration of Human Rights that recognizes education as a fundamental right. The focus of the study focuses on the continuity of what Saviani called “exclusion pedagogy”, that is, the continuity of a high school system with high dropout and failure rates. Based on the qualitative and quantitative methodology, it seeks to merge data from the bibliography and educational legislation with statistical data, in order to illustrate that the state does not effectively fulfill its duty to provide the full right to education, which consequently expands the differences.

Keywords: Educational policies; Educational indices; Human rights.

Resumen

La Escuela Secundaria y la continuidad de la pedagogía de exclusión

El artículo aborda una visión general de la Educación Secundaria en Brasil desde 1985, el año que marca el final del Régimen Civil Militar y el comienzo de la Nueva República en el contexto de la Declaración Universal de Derechos Humanos que reconoce la educación como un derecho fundamental. El enfoque del estudio se centra en la continuidad de lo que Saviani llamó “pedagogía de exclusión”, es decir, la continuidad de un sistema de escuela secundaria con altas tasas de abandono y fracaso. Con base en la metodología cualitativa y cuantitativa, busca fusionar los datos de la bibliografía y la legislación educativa con datos estadísticos, a fin de ilustrar que el estado no cumple efectivamente su deber de proporcionar el pleno derecho a la educación, lo que en consecuencia amplía las diferencias.

Palabras clave: Políticas educativas; Índices educativos; Derechos humanos.

Introdução

Segundo Almeida (2016), após o regime militar, no Brasil foi implantado um sistema econômico que impulsionou o processo de modernização do capitalismo brasileiro, transformando a sociedade em urbana-industrial. O governo apresentava, através da repressão e do autoritarismo, o desenvolvimento de uma sociedade moderna e industrializada, direcionada ao modelo mecanicista da racionalidade técnica.

A Comissão Nacional da Verdade (2015), relata que essa lógica positivista da “ordem e progresso” foi inserida no pensamento militar, refletindo diretamente no âmbito escolar. Os chamados “acordos MEC-USAID” se referiam à parceria do então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (USAID). Sendo uma das políticas mais ofensivas à qualidade do ensino brasileiro, cujas consequências se materializaram e estão presentes até a atualidade. Assim, o modelo imperialista dos Estados Unidos passou a dominar a estruturação do ensino brasileiro.

Sendo assim a educação atual no Brasil possui reflexos das transformações feitas durante o antigo Regime Civil Militar. A Reforma do 1º e 2º Graus durante a ditadura militar:

Não alterou apenas a nomenclatura (anteriormente primário, ginásio e ensino médio), mas modificou também a concepção de educação para estes níveis de ensino e a própria LDBEN n.º 4.024 de 1961. Estabeleceu um “núcleo comum” (obrigatório) e uma “parte diversificada” para o currículo de 1º e o 2º Graus (Art. 4º), além do “currículo pleno” e a “formação especial” que, para o nível de 2º Grau, compreendia a “habilitação profissional” (SBARDELOTTO, 2013, p. 13).

Dessa lucidez da formação dos alunos qualificados, prontos para saírem do 2º Grau, profissionais capacitados para exercerem sua especialização dentro do sistema industrial capitalista. Sob estas expectativas, abasteciam as empresas de mão de obra barata e qualificada, em “[...] uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista [...]” (GERMANO, 2005, p. 106).

No início da Nova República, durante o governo de José Sarney, a educação continuou a andar em passos lentos. A política econômica de diminuição de verbas para educação continuou, em consequência, os índices de reprovação de alunos se agravaram. Mas no final de seu mandato, abriram as eleições diretas para presidente da República. Então, a partir da década de 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello, começou a haver de fato mudanças nas políticas econômicas e sociais no país.

Segundo Mara Regina Jacomeli (2017), sob a influência das reformas educacionais que manifestaram pelo mundo, todos os discursos continuam os mesmos princípios educacionais: a defesa do sistema capitalista no campo educacional. À vista disso, a educação institucional é reforçada nos valores do capitalismo, de forma que os cidadãos aceitem de forma natural a hegemonia do capitalismo globalizado dentro das diferentes esferas da sociedade, seja cultural, educacional, religiosa ou econômica.

Segundo a justificativa da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi que durante as décadas de 1970 e 1980 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso. Todavia, os altos índices de repetência e a evasão apontaram problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola. Em conjunto com os indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, afirmou-se a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 1997).

De acordo com Dermeval Saviani (2008a), a passagem da década de 1980 para 1990 corroborou para um momento de desconstrução das ideias anteriores. Na última década do século XX, a política educacional dominante na era que o próprio indivíduo que teria que desenvolver suas habilidades para se destacar dentro do mercado de trabalho. Pois “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2008a, p. 430).

Na sociedade capitalista daquele momento não havia emprego para todos, sendo assim, aumentava o número de indivíduos que não entravam na estimativa de empregados, crescendo o número de cidadãos excluídos. Fica evidente, portanto, a formação da configuração do conceito da “pedagogia da exclusão”.

Considerado a educação como um direito universal do homem, percebemos nesta conjuntura a falta de coerência no sistema político voltado a este campo, quando analisamos as práticas curriculares educacionais adotadas nas últimas décadas, já que elas deveriam servir de base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, emancipando o homem, tornando-o livre e ciente dos seus direitos.

Em suma, os processos que configuraram o campo educacional das últimas décadas do século XX moldaram as transformações históricas políticas sociais dentro da conjuntura dos conceitos da educação nova.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é descrever como a didática empregada no regime militar continua afetando o Ensino Médio de hoje, mais especificamente definindo e apontando a continuidade da pedagogia da exclusão.

Para a concretização desses objetivos aplicou-se a metodologia quali-quantitativa que consiste na união entre dados empíricos, bibliográficos, legislação entre outros com dados quantitativas como estatísticas, cálculos, assim utilizou-se de livros, artigos, relatórios e a legislação correspondente juntamente com dados estatísticos provindos do MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A persistência do legado educacional do regime militar e a expectativa de renovação do ensino médio

Os anos de 1950 e 1960 levaram à adoção da política de *educação para o desenvolvimento*, com incentivo ao ensino técnico-profissional, e o golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização no Ensino Médio. E por intermédio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), tornou-se o ensino de segundo grau obrigatório e profissionalizante, o que resultou em uma evolução quantitativa que não foi acompanhada de melhora qualitativa. Ao contrário, a expansão da oferta de vagas teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de ensino, de estrutura física e de exercício do magistério (LIBÂNEO et al., 2010).

E foi através da Lei nº 5.692/71, que os programas curriculares em todos os níveis de ensino foram modificados. Esse processo de reformulação dos currículos foi realizado com o apoio de técnicos e pedagogos estadunidenses, excluindo estudantes e professores brasileiros que estariam envolvidos com esses programas em seu cotidiano escolar nos anos subsequentes (ALMEIDA, 2016).

E essa educação consistia, segundo Saviani (2008b), em um pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogava a reordenação do processo educativo sob o pretexto de torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Um ensino que mostrava que é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador

ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos.

De acordo com Ribeiro (2005), essa pedagogia tecnicista se baseava na necessidade de capacitar o cidadão para o trabalho fabril, uma vez que essa era a demanda e a ideologia da época que associava desenvolvimento com industrialização e educação com ensino de habilidade e técnicas estritamente funcionais. Estabeleceu-se, assim, conforme expõe Sbardelotto (2013), uma relação direta entre educação e desenvolvimento, ou seja, a educação passou a ser considerada um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico. A pedagogia tecnicista deixa de contemplar a especificidade da educação, o que, por sua vez, teve como consequências resultados visivelmente negativos, gerando descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação ao trabalho pedagógico (SILVA, ROCHA, 2015).

Buscou também a pedagogia tecnicista planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação do enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outros. Houve também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes e ocasionando, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2008a).

Atualmente o Brasil ainda está sendo vítima dessa política. Esse atraso impede um novo reordenamento da educação principalmente do Ensino Médio que foi construído de forma equivocada, uma vez que a visível

persistência do legado educacional da ditadura militar resulta compreensível, tendo em vista os problemas e ambiguidades da transição democrática em nosso país. A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro (SAVIANI, 2008c, p. 310).

Transcorridos mais de 20 anos do início da última grande reforma educacional de abrangência nacional, conduzida pela Lei nº 5.629/1971, o que se destacava no panorama de escolarização nacional era a persistência de antigos problemas relativo ao ingresso, à permanência e à formação escolar. Foi então na década de 1990, especialmente a partir da primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que o debate sobre a escola brasileira nos problemas da eficiência do ensino e de sua baixa produtividade foi retomado fortemente (ALGEBAILLE, 2009).

Além da baixa eficiência, houve uma motivação vinda das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais a partir dos anos 1990 que afetou a educação escolar de várias maneiras:

- a. Exigem um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais;
- b. Levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c. Modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d. Produzem modificações nos interesses, nas necessidades e nos valores escolares;
- e. Forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f. Induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os recursos tecnológicos e outros recursos são muito motivadores (LIBÂNEO et al., 2010, p. 52).

A educação brasileira começa a repensar sua estruturação no início do governo Collor, em 1990, o que coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocasião que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo. Com o afastamento de Collor em 1992, o governo Itamar elaborou um programa educacional com a participação de educadores de todo país, iniciativa que resultou, em 1993, no Plano Decenal de Educação para Todos (LIBÂNEO et al., 2010).

O governo de FHC, em 1995, não deu especial destaque ao Plano Decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais como: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático entre outros. Essas ações acompanham as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal (LIBÂNEO et al., 2010).

Nesse contexto, ocorreu a elaboração e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), do Plano Nacional de Educação (PNE), das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já no governo Lula a política nacional de educação foi contemplada pelo programa de educação: *Uma Escola do Tamanho do Brasil* que perdurou de 2003 a 2006, que considerava a educação uma condição para a cidadania. Ele tinha a intenção maior pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro para, com isso, reverter o processo de municipalização predatória da escola pública e garantir a universalização da educação, principalmente para os mais pobres (LIBÂNEO et al., 2010).

No governo Lula, em 2002, as políticas educacionais propostas no governo FHC tiveram continuidade, mas, durante sua administração, Lula passou a fazer um governo mais aberto e comprometido com as demandas das classes sociais. Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, consolidou a economia, mantendo ainda uma alta taxa de juros, como justificativa para manter a inflação controlada. Podemos afirmar, também, que o processo de privatização das empresas estatais foi barrado, sendo que, ao contrário do governo anterior, buscou-se fortalecer as empresas estatais a partir de investimento e pesquisa (JACOMELI, 2017).

O governo Lula procurava fazer um acerto de contas com o autoritarismo e supunha um dado reordenamento das políticas sociais que respondesse às demandas da sociedade por maior equidade ou, pelo alargamento da democracia social. Projetada para o sistema de políticas sociais como um todo, tal demanda por redução das desigualdades e afirmação dos direitos sociais com a extensão da cobertura dos programas e efetivação do universalismo das políticas (DRAIBE, 2002). É nesse sentido que concebe também uma tentativa de reformulação do ensino com a Lei do Ensino Médio que, em seu art. 35, discorre sobre as suas finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.18).

Essa nova concepção de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar alunos para o ensino superior e também pretende preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Na compreensão humanística e cidadã, o ensino é entendido no sentido mais amplo, não se esgota nem na dimensão da universidade nem na do trabalho, mas compreende a duas que se reconstroem pela ação humana (LIBÂNEO et al., 2010).

Porém, tais políticas e diretrizes, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Desse modo, ampliou-se o acesso, entretanto as desigualdades ainda permaneciam como a veremos a seguir na concepção de pedagogia da exclusão de Saviani.

Ampliação do acesso e a pedagogia da exclusão

Após mais de 50 anos de instalação do golpe militar, ainda persistem os sentidos das políticas eficientistas e controladoras. As políticas se assentiam em conteúdos que não afirmavam a liberdade, mas dirigiam a formação para os limites da liberdade, ou seja, para a responsabilidade que ainda cabe ao civismo, a moral, a disciplina (MARTINS, 2014). Isso, obviamente, contaminou todas as decisões políticas, mas o problema que a educação sempre foi tratada de forma segregada. Ou seja, esses movimentos não foram sempre assumidos como um problema político-educacional (GIL, 2018).

Por isso, ainda hoje, na educação brasileira se faz presente a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado (SAVIANI, 2008c), o que é usado como artifício de conservação e manipulação do ensino dentro de sala de aula. Almeida (2016) expressa que, para entender a questão da exclusão, é preciso perceber que:

As reformas educacionais ocorridas durante a ditadura tinham como propósito não só a racionalização da educação como também a inculcação da vontade de verdade dos discursos proferidos pelo Estado. Vontade esta que se destinava, também, a excluir àqueles que se opunham e tentavam contorná-la. Essa então, justificava e legitimava as interdições, exclusões e silenciamentos, mesmo que pelo uso da força, sobre aqueles que buscavam construir uma nova ordem, um novo mundo (p. 5).

Decorre então a principal crítica ao neoliberalismo e sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento, gerando problemas sociais, os quais alargam o contingente de excluídos. Como

a educação passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado, ocorreu uma reorientação na condução das políticas que veio acompanhada da focalização da oferta de vagas, matrículas (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, os índices de evasão escolar, reprovação e analfabetismo continuam elevados, mesmo com a ampliação no número de escolas (ALMEIDA, 2016).

A modernização educativa e a qualidade do ensino nos anos 1990 assumiram conotação nova, ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade de certa forma impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação qualitativa do ensino, pois traz ao debate tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência (LIBÂNEO et al., 2010).

De acordo com Peçanha (2014), a pedagogia das competências trata-se de uma expressiva corrosão dos poderes dos sujeitos da educação diante do aumento do poder do capital sobre a práxis pedagógica, engendrada na constituição do modelo escolar pós-fordista que se caracteriza pelo avanço das teorias do capital humano sobre os projetos educacionais críticos.

Com o intuito de aproveitar essa onda, os defensores do liberalismo social acreditavam que, por meio da universalização do ensino, seria possível estabelecer as condições de instituição da sociedade democrática moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social (LIBÂNEO et al., 2010).

Só que, como expressa Saviani (2008b), o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais e na cultura geral em detrimento da formação profissional, que é justamente o inverso da proposta tecnicista.

Entretanto, ainda compreende a questão da pedagogia das competências que, segundo Saviani (2008a), nada mais é do que uma outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis numa sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos

próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

E a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. O sujeito marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, constitui-se numa ameaça ao desenvolvimento (SAVIANI, 2008b). É uma dinâmica dupla, porque esse tipo de estruturação do ensino marginalizada e que, segundo Saviani (2008b), marginaliza os indivíduos só tende a agravar mais o conteúdo do ensino que se torna ainda mais rarefeito, e a relativa ampliação das vagas acaba se tornando irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

Voltamos a esse patamar de marginalização, com a reforma do Ensino Médio de 2017, que nada mais é do que um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. Uma vez que essa ainda coloca o sujeito à margem da competência, da falta de técnica, o avalia pela sua incompetência.

Devido a uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego, sintetizam a trajetória do Ensino Médio e levam a crer que as modificações advindas da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990 (FERREIRA, 2017).

Assim sendo ampliou-se a oferta, mas aplicando a mesma pedagogia excludente, juntamente com aumento da oferta e especialização do setor privado acarretou ainda mais na desigualdade de oportunidades e de saberes, o que corrobora para o abandono escolar e precarização do trabalho, tendo como resultado a repetição de um ciclo.. Assim, para Krawczyk (2009), a evasão, que se mantém nos últimos 20 anos, após uma política de aumento expressivo da matrícula no ensino médio, revela uma crise de força da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do decaimento da função social da formação, mas também da falta de outros incentivos e de ampliação da permanência para os estudantes perpetuarem seus estudos.

A reprovação e a evasão vêm como marcas ou sinais do que Saviani (2008a) define como “pedagogia da exclusão”, pedagogia essa que conflui da pedagogia tecnicista e da pedagogia de competências. Essa ampliação da oferta, do número de vagas, mas sem as devidas melhorias quantitativas do sistema educacional ou sem dar oportunidades equitativas de entrada e permanência na escola:

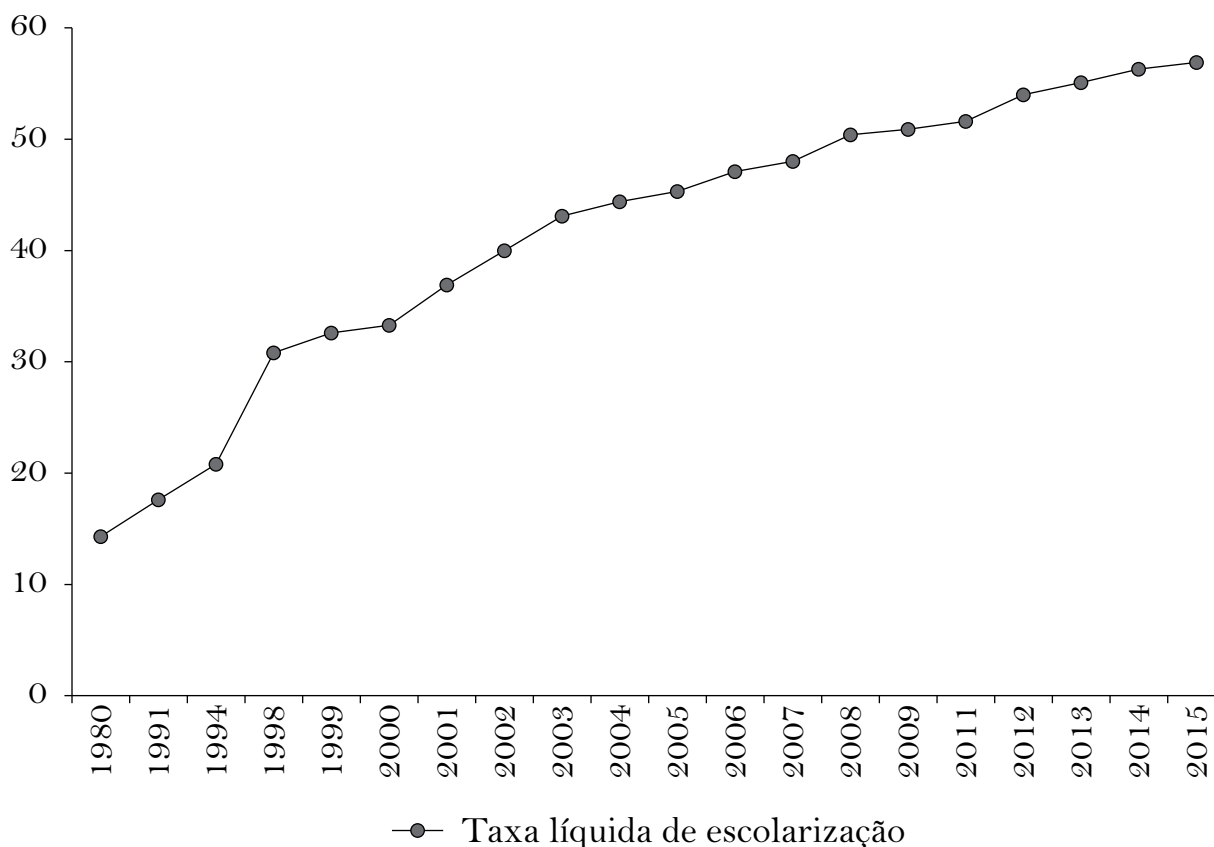
A inclusão excludente, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade (p. 442).

Essa pedagogia resulta num sistema meritocrático, pois, pela definição de Vieira et al. (2013), a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder, é exercido pelos mais qualificados, mais competentes e mais talentosos. Dessa forma, na escola, segundo Bourdieu e Passeron (1975), a meritocracia preenche uma função legitimadora de hierarquias econômicas e sociais. Assim espera-se da educação que produza mão de obra altamente qualificada, capaz tanto de responder as demandas dos sistemas simbólicos de poder.

Vieira et al. (2013) criticam essa política meritocrática, que surge sob um discurso beneficiador com o intuito de impulsionar a qualidade da educação, encobrendo uma dissimulação, fundada em uma falsa democracia, pois não abre espaço para discussão com outros setores da sociedade. Sendo esse um modelo excludente e alienante que se fundamenta na competitividade e individualidade, empobrecendo as relações sociais no âmbito da escola e a coletividade dos trabalhadores da educação.

Para a comprovação da pedagogia da exclusão, foi coletado dados estatísticos (taxa de escolarização, abandono, reprovação e aprovação) fornecidos pelo MEC, Inep e IBGE. Esses dados foram reunidos para fornecer um panorama do Ensino Médio. Devido ao não fornecimento/coleta de dados desses anos pelos órgãos acima descritos, há lacunas temporais nos gráficos.

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização do Ensino Médio.

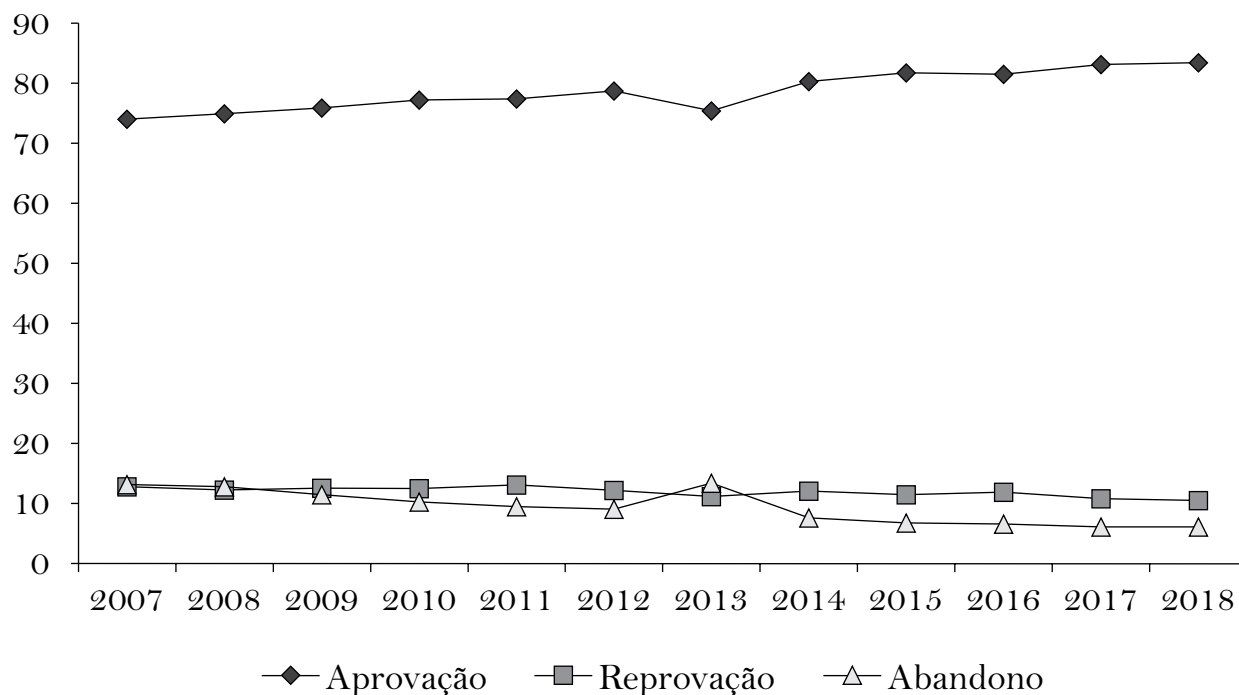


Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 1980/2000. Edudata Brasil; IBGE, Censo Demográfico.

No Gráfico 1 é possível perceber um crescimento exponencial, sem quedas na taxa líquida de escolarização. Essa taxa representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária. Ou seja, avalia a permanência e a evasão da faixa etária que devia estar cursando o Ensino Médio. Podemos ver valores positivos, porém sem grandes altas.

No Gráfico 2, o Inep começa a colher dados a partir do ano 2007 sobre aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio. Nele podemos observar que houve aumento de aprovação, conseqüentemente queda de reprovação e abandono escolar. Entretanto, em comparação com o primeiro gráfico, podemos perceber que a diferença de 1990 a 2018 da evasão escolar é extremamente significativa e existe uma correlação entre abandono e reprovação/aprovação. Esses dados estatísticos permitem refletir sobre o quanto o tipo de política educacional empregada pode influenciar nos dados, bem como o investimento em melhorias na educação. Percebe-se a duplicação da taxa de escolarização após os anos 2000 devido ao aumento do incentivo ao acesso à educação, como relatado acima.

Gráfico 2 – Indicadores educacionais do Ensino Médio.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Nesse sentido, o problema da repetência costuma ser associado também ao da evasão. Os dados do MEC (BRASIL, 2012) mostram que o aumento do número de estudantes que abandonaram a escola foi maior no Ensino Médio. A taxa de evasão, que em 1997 estava em 5,2%, aumentou para 8,3% em 2001. Além de que, segundo Almeida (2011), o baixo rendimento escolar e a baixa renda familiar são fatores que favorecem a evasão escolar.

Na apresentação do Censo Escolar de 2015, o Ministério da Educação mostrou os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) que comprovam essa redução no número de matrículas do Ensino Médio. Outra questão observada nesses indicadores é a considerável diferença entre o número total da população de 15 a 17 anos de idade e o número de matrículas do ensino médio, ou seja, um número expressivo de jovens que não estão matriculados nessa etapa do ensino.

A evasão/abandono é entendida aqui como exclusão, pois a pergunta que se deve fazer é: se é senso comum que a educação é importante, por que esse aluno abandonaria a escola? Quais são os motivos que o faz abandonar? Se esse aluno não está na escola, onde se encontra?

Porque o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada, pois as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, entre

outras, influenciam na decisão tomada do abandono escolar, por exemplo, muitos jovens e crianças abandonam a escolar para trabalhar, para sobreviver (BATISTA et al., 2009).

Alguns programas do governo tentaram diminuir essa problemática, como o Bolsa-Escola, Bolsa-família e o benefício social único e, para além desses programas, o MEC propôs a reestruturação e a expansão no Ensino Médio (GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1.189, de 5 de dezembro de 2007, e a Portaria nº 386, de 25 de março de 2008), que têm, como ponto central da proposta, o Ensino Médio integrado, caminhando, em vez da ampliação de vagas, para a qualidade do ensino no intuito também de diminuir a evasão.

Assim, na reflexão e no debate sobre a qualidade da educação e do ensino, os educadores têm caracterizado o termo qualidade com os adjetivos social e cidadã, isto é, qualidade social, qualidade cidadã, para diferenciar o sentido que as políticas dão ao termo. A qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Assim, ser cidadão significa ser participe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, aprendizado de promoção da cidadania (LIBÂNEO et al., 2010).

Krawczyk (2013) ressalta que atualmente a escola é fruto de um período histórico, que bebeu determinadas questões sociais, políticas, culturais e econômicas e instaurou uma forma educativa que implica uma relação pedagógica e uma organização de ensino e aprendizagem muito particulares. Entretanto, segundo a autora, ocorreram poucas mudanças na organização e no funcionamento do Ensino Médio brasileiro. Os educadores permanecem e vivenciam um ambiente escolar apático e burocrático e o sistema educacional gera dificuldades para ampliar, modificar ou atualizar o trabalho dentro de sala de aula.

O título II da LBD é um dos mais importantes para a educação, pois advém da Constituição Federal¹, justificando esse como um dos direitos fundamentais, assim o art. 2º diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento humano do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso). (BRASIL, 1996)

¹ Art.205 da Constituição Federal (CF) que afirma ainda que a Educação deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Nesse sentido, a Educação é direito de todos², mas o mais importante é que esse direito é, ao mesmo tempo, um dever da família e do Estado, dever de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse direito. Assim, segundo Brandão (2010), o Estado não só deve garantir número suficiente de vagas nas escolas públicas, mas também oferecer o pleno desenvolvimento do aluno, esse é discorrido pelo art. 3º da LDB:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996).

Nessa lógica, o nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o Ensino Médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como o propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão, de forma integrada e dinâmica tal concepção está expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as com-

² Art. 205 da CF.

petências e as habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino pós-LDB (LIBÂNEO et al., 2010).

Porém, como dito anteriormente, a reforma do Ensino Médio e técnico foi imposta por lei à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCN também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

É essa soma que garante que o indivíduo usufrua integralmente do direito à educação. E é nessa perspectiva que vem o conceito de Educação Integral que compreende o processo educacional como condição para o desenvolvimento humano, num contexto de educação pública e democrática. Para concretizar a qualidade deste processo deve-se levar em conta os múltiplos saberes existentes nos diferentes tempos e lugares em que as pessoas estão inseridas. Esses saberes são constituídos pelos conhecimentos sistematizados, práticas, crenças e valores dessas pessoas. Assim, a Educação Integral é fruto de debates entre os diferentes atores sociais (poder público, comunidade escolar e sociedade civil) numa construção permanente de um projeto educativo que respeite e promova os direitos humanos e o exercício da democracia (BRASIL, 2012).

Os dados sobre a exclusão apresentados mostram que não existe igualdade, pois, se ocorrem ainda taxas altas de desistência, ocorre uma diferenciação daqueles que podem ou não permanecer no Ensino Médio. A igualdade de direitos não se finda no acesso, vagas não significa que todos os alunos são iguais. Essa igualdade tem que se dar na esfera do convívio social, no mundo do direito, na legislação e na prática dela para que se garanta igualdade nos níveis de diferença, somente assim garantimos a educação como um direito humano do indivíduo para que não ocorra a necessidade de se sustentar em detrimento da conclusão do Ensino Médio.

Dessa forma, conclui-se que a escola necessita se modificar e reencontrar seu espaço como instituição cultural em face das mudanças culturais, sociais e políticas e não apenas das exigências econômicas. Se faz necessário não apenas uma medida paliativa, de forma passiva, mas uma mudança que procure descobrir um lugar próprio e propício de construção de algo inovador, que possibilite a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo a fim de construir uma aptidão a reflexão.

Considerações finais

O ensino no Brasil, principalmente o Ensino Médio, sempre foi formulado e moldado de acordo com os interesses do mercado e nunca como uma estruturação voltada mais para o sentido da pedagogia crítica e formadora de cidadãos conscientes. Ainda vivemos um legado da ditadura militar e de sua educação tecnicista que vê o estudante como uma peça no maquinário industrial, e isso é exemplificado principalmente nos sistemas avaliativos que avalia o aluno pela competência e exclui os que não são aptos dentro das normas do capital.

Essa pedagogia que visa a exclusão e não o acolhimento é extremamente prejudicial durante o ensino, mas principalmente fora dele, pois esses alunos são ensinados a obedecer e não a questionar e refletir sobre o mundo. Não é uma educação crítica e libertadora. A pedagogia da exclusão prejudica principalmente porque reforça as exclusões sociais, não permitindo que as minorias tenham chances igualitárias de acesso e permanência o que gera um ciclo de perpetuação de classes e de poder.

As leis que regem e fundamentam a educação optam por uma política de inclusão, mas caminham numa falácia excludente. Oferecer vagas não é garantia de permanência. Na prática, a permanência não é atingida, e quando é, essa ainda é deficiente. Nesse sentido, expande as diferenças tornando – numa visão mais ampla – uns seres mais privilegiados de direitos do que outros, e gerando, assim, uma desumanização dos excludentes.

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, A. L. As políticas educacionais brasileiras durante o regime civil-militar: o autoritarismo e a educação nas décadas de 1960 e 1970. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 8. 2016, Feira de Santana. *Anais...* Ilhéus, BA: Associação Nacional de História Seção Bahia, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475288149_ARQUIVO_AritanaLimadeAlmeidaAsPoliticaisEducacionaisBrasileirasDuranteoRegimeCivilMilitar.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALMEIDA, L. R. Evasão escolar no ensino médio: um diagnóstico dos alunos da escola pública noturna do Rio Grande do Sul-Brasil. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Assunção, v. 7, n. 2, p. 83-118, dez. 2011.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, 2009. <https://doi.org/10.31496/rpd.v9i19.229>

BOURDIE, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, C. F. *LBD: passo a passo*. 4. ed. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.

BRASIL. Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago 1971.

_____. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, revoga a lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, 17 fev 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Direitos humanos em educação*. Brasília, DF, 2012. (Série cadernos pedagógicos).

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – CNV. *O legado da ditadura para a educação brasileira*. São Paulo, SP, 2015.

DRAIBE, S. M. *Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, 2002. (Caderno de Pesquisa n. 65). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=105520&opt=1>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11028>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230037>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Indicadores educacionais*. Brasília, DF, 2019.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. *Revista Exitus*, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-28, 2017.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-69, set./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-46, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

PEÇANHA, V. L. Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: JORNADA DO HISTEDBR, 12. 2014, Caxias. *Anais...* Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_232_1410382447.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

RIBEIRO, M. A. R. O ensino industrial: memória e história. In: BASTOS, M. M. H. C.; STEPHANOU, M. *Histórias e memórias da educação no Brasil volume 3: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 209-28.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

_____. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008c. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SBARDELOTTO, D. K. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a teoria do capital humano. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11. 2013, Cascavel. *Anais...* Campinas, SP: Universidade de Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_554_deniseklsb@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

SILVA, L. S. N.; ROCHA, F. R. P. O tecnicismo e as reformas educacionais no contexto da ditadura militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, PB: Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<https://silo.tips/download/o-tecnicismo-e-as-reformas-educacionais-no-contexto-da-ditadura-militar-1>>. Acesso em: 1 maio 2020.

VIEIRA, C. M. et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 315-34, 2013. <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3525>

Submetido em: 07/03/2020

Aceito em: 21/12/2020

Sobre os autores

Suzy Helen Santos de Paiva

Graduação em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2019). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Pantanal (PPGE/UFMS), desenvolvendo o estudo na linha de pesquisa sobre Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde, analisando as trajetórias escolares de alunos do Ensino Médio que estão cursando o penúltimo e o último ano letivo na rede pública da cidade de Ladário, Mato Grosso do Sul, focando nas percepções dos alunos acerca das suas escolhas profissionais.

E-mail: suzyhelen.paiva@hotmail.com