

Educação, Trabalho e Vulnerabilidade Social: Reflexões sobre os Jovens Excluídos do Ensino Médio no Brasil

Paulo Sergio Marchelli¹

Resumo

No Brasil a educação é considerada pela Constituição Federal como um direito de todos, bem como é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. A escolaridade da população brasileira de 15 a 17 anos passou na última década por uma elevação progressiva do número total de matrículas, mas o fato é que menos de 60% desses jovens frequenta o Ensino Médio, cerca de 20% deles ainda permanece no Ensino Fundamental e os demais estão afastados da escola. Com a finalidade de colaborar para com o entendimento do fenômeno da exclusão de um grande número de jovens do Ensino Médio, o presente trabalho apresenta uma análise crítica dos pressupostos sociológicos, princípios políticos e indicadores educacionais que permeiam os estudos atualmente publicados sobre esse importante assunto.

Palavras-chave: Ensino Médio. Exclusão Escolar. Crítica Sociológica. Políticas Públicas. Indicadores Educacionais.

¹ Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe, vinculado ao Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho e leciona em cursos de Graduação e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: paulomarchelli@hotmail.com

Education, Labor And Social Vulnerability: Reflections On The Excluded Youngsters In Brazilian High School System

Educación, Trabajo Y Vulnerabilidad Social: Reflexiones Sobre Los Jóvenes Excluidos En La Enseñanza Secundaria En Brasil

Abstract

Brazilian federal constitution considers education as a right for everyone; it is also obligatory and free from 4 to 17 years of age. In terms of schooling, there has been a progressive increase in registration numbers in Brazilian population between 15 and 17 years of age, but the fact is that less than 60% of these youngsters attend to High School, about 20% are still in junior school and the rest are not even at school. Aiming to collaborate on the understanding of this exclusion phenomenon of a great number of youngsters from high school, this work presents a critical analysis on the sociological approaches, political principles and educational indicators that figure within the latest studies on this important subject.

Keywords: High School. School Exclusion. Sociological Critics. Public Policies. Educational Indicators.

Resumen

En Brasil la educación está considerada por la Constitución Federal como un derecho de todos, así como obligatoria y gratuita desde los 4 hasta los 17 años de edad. La escolaridad de la población brasileña de 15 a 17 años pasó, en la última década, por un aumento progresivo del número total de matrículas; sin embargo, es un hecho que menos del 60% de esos jóvenes frecuenta la Enseñanza Secundaria, cerca del 20% de ellos aún permanecen en la Enseñanza Primaria y los demás están fuera de la escuela. Con la finalidad de colaborar para con el entendimiento del fenómeno de la exclusión de un gran número de jóvenes de la Enseñanza Secundaria, el presente trabajo expone un análisis crítico de los presupuestos sociológicos, principios políticos e indicadores educacionales que abundan en los estudios actualmente publicados sobre este importante asunto.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria. Exclusión Escolar. Crítica Sociológica. Políticas Públicas. Indicadores Educacionales.

Introdução

A educação é tradicionalmente considerada tanto no âmbito individual quanto coletivo uma das mais importantes realizações do ser humano, de forma que desde a antiguidade grega até os dias atuais ela ocupa um lugar central no campo da organização social e política das sociedades. No livro quarto da *República*, escrito por Platão no Século IV a. C. Sócrates dialoga sobre o fato de que a união dos cidadãos em torno da *Pólis* depende essencialmente da educação dos jovens: “[...] uma educação e instrução honestas que se conservam tornam a natureza boa, e, por sua vez, naturezas honestas que tenham recebido uma educação assim tornam-se ainda melhores que os seus antecessores [...]” (PLATÃO, 1980, p. 168). Encontra-se enraizada na cultura humana a ideia de que a formação educacional é capaz de promover o desenvolvimento intelectual, a constituição do espírito de cidadania e o aperfeiçoamento das habilidades necessárias para o acesso ao mundo do trabalho. Por meio da educação os indivíduos exercem entre si forças de mudança e libertação destinadas a leva-los a tomarem consciência dos conflitos de interesse entre as suas classes sociais, que são necessários para a história evoluir e dessa forma produzir a igualdade econômica, a preservação das relações humanas e as bases de sustentação da convivência política mediante os princípios da democracia (FREIRE, 1974). Particularmente os jovens devem ser bem educados, pois sua visão de mundo assim como a identidade social está se estabelecendo em conjunto com a formação das competências profissionais que lhes permitirão por meio da geração de renda própria adquirir independência material futura em relação a seus pais ou responsáveis.

No Brasil a educação é considerada pela Constituição Federal como um direito de todos e dever do Estado e da família, de forma que é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, encontrando-se assegurada sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na época adequada (BRASIL, 1988). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando os filhos atingirem a idade de 4 anos os pais devem matricula-los nas escolas de educação infantil para cursarem a primeira etapa

da educação básica, oportunizando-se lhes com isso a possibilidade de realizarem integralmente as potencialidades que estão a desenvolver; aos 6 anos a matrícula deve ser realizada na educação fundamental, que tem a duração de nove anos e cujo objetivo é promover a formação considerada basilar do cidadão; aos 15 anos tem início a etapa do ensino médio com duração mínima de três anos, cujas finalidades são completar a escolarização essencial por meio da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos, preparar para o trabalho e o exercício da cidadania, promover o aprimoramento da pessoa humana e fornecer os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). Especialmente dirigido às pessoas entre 15 e 29 anos foi recentemente promulgado o Estatuto da Juventude como Lei que estabelece normas de direito específicas para os jovens e torna obrigatória por parte do Estado a formulação de políticas públicas específicas para esse segmento social independentemente da vontade dos governos (BRASIL, 2013). No momento, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei denominado Sistema Nacional de Juventude, voltado para a regulação das ações e serviços que precisarão ser praticados no país como decorrência das políticas públicas formuladas de maneira especial para os jovens (CONGRESSO NACIONAL, 2015).

A escolaridade da população brasileira de 15 a 17 anos passou entre os anos de 1992 a 2012 pela elevação progressiva de 59,7% para 84,2% do número total de matrículas na Educação Básica, fato cuja importância histórica só é diminuída pela situação de que aproximadamente 23,2% dos matriculados ainda estava cursando o ensino fundamental e somente pouco mais de 55% deles ingressou propriamente no ensino médio (BOLETIM JUVENTUDE INFORMA, 2014, p. 2-4). Esses números mostram que o ensino médio é um tipo de gargalo social cuja taxa líquida no ano de 2013 foi de apenas 59,5%, correspondente à porcentagem dos jovens de 15 a 17 que efetivamente se matricularam (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015a). Mesmo assim, a taxa líquida nada revela sobre a distorção das matrículas em relação à idade dos alunos, que em proporção também considerável estão cursando o ensino médio após ultrapassarem os 17 anos,

impondo ao sistema educacional um problema que tem se mostrado persistente ao longo do tempo. A gravidade desse problema pode ser avaliada pelo indicador denominado taxa bruta, relação entre a quantidade total de matrículas independentemente da idade dos alunos e a população total de jovens dentro da faixa etária dos 15 a 17 anos de idade. No ano de 2014, o total de matrículas no ensino médio sem consideração à idade atingiu o número de 7.031.624 alunos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015). Nesse mesmo ano, a população de jovens correspondente à faixa etária dos 15 aos 17 anos atingiu a marca dos 10 milhões de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014a). Assim, a taxa bruta de matrícula no ensino médio estabeleceu-se em torno dos 70%, porcentagem que mostra o quanto o sistema está alterado em confronto com a taxa líquida. Para explicar a baixa presença dos jovens com idade entre 15 e 17 anos no ensino médio deve-se levar em conta que a denominada defasagem entre idade e série está presente de forma expressiva no ensino fundamental em decorrência de distorções sistêmicas do quadro educacional brasileiro, que implica inclusive elevadas taxas de abandono. A taxa bruta de matrícula indica os níveis de qualidade dos sistemas de ensino, de forma que pode ser controlada por meio das políticas públicas educacionais postas em prática para evitar entre outros problemas que a distorção entre idade e série ultrapasse certos limites suportáveis. Por outro lado, o cumprimento pelo Estado brasileiro do preceito constitucional de apresentar educação formal para pessoas em situação de discrepância oferece alternativas pouco plausíveis para os que ultrapassaram os 17 anos e não conseguiram concluir sua escolarização adequadamente. Entende-se, assim, porque o desgoverno político em relação à educação tem reflexos sociais negativos tão evidentes.

Por outro lado, as melhores políticas públicas desenvolvidas no Brasil para corrigir as distorções educacionais existentes na faixa da população jovem em geral compreendem ações de educação técnica-profissional de nível médio (BRASIL, 2008) que também constituem programas de formação pouco eficientes em seu sentido social, pois colocam o público alvo em regime de competi-

ção pelas poucas vagas ofertadas, desde que a ocupação das mesmas depende amplamente da qualidade da educação fundamental recebida. As dificuldades do sistema educacional público em relação ao ensino fundamental fazem com que uma significativa parcela de jovens que o concluíram em situação de defasagem apresente pouca capacidade de competição intelectual e os que receberam formação basilar de maior consistência tendam a ocupar as poucas vagas disponíveis, de forma que aos demais nada mais resta além de se matricular no ensino médio da escola regular ou abandonar de vez os estudos. Em última análise, a distorção da taxa bruta parece decorrer da escassez das possibilidades educacionais que poderiam minimizar o efeito negativo da defasagem idade-série, de forma que uma oferta de vagas em número adequado haveria de romper com a complexa rede das implicações dadas pela excessiva desigualdade social entre as famílias brasileiras. Os jovens com defasagem educacional colocam-se sem dúvida numa situação de desigualdade social em relação aos demais.

O fato é que pouco mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos frequenta o ensino médio e cerca de 20% deles permanece no ensino fundamental. Os demais estão afastados da escola e a maior parte das explicações sobre as razões pelas quais isso ocorre gira em torno da incompatibilidade com o regime de trabalho e o desinteresse pelos estudos. Mais de 10% dos jovens que estão fora da escola trabalha e a outra parcela situa-se na condição social extremamente vulnerável de não trabalhar e nem estudar. Em 2009, a população brasileira de jovens de 15 a 17 anos era formada por 10.399.385 indivíduos, das quais 14,8% não frequentava nenhuma etapa do sistema educacional, correspondendo a 1.539.811 pessoas (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012, p. 7). Torna-se importante estudar o perfil sociológico desse segmento de pessoas que está fora da escola, principalmente na situação atual em que a Educação Básica é prevista como obrigatória por força da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).

As estratificações sociais típicas da pesquisa sociológica que levam em consideração a classificação das pessoas em grupos formados pelas condições econômicas, cor da pele, gênero, entre outras diferenciações têm sido

utilizadas para o estudo dos motivos que explicam a exclusão de expressivo número de jovens do ensino médio na faixa de idade em que no Brasil hoje ele é obrigatório. Para tanto, considere a Tabela de dados abaixo, que contém informações coletadas a partir de estudos realizados sobre o tema.

Tabela 1: Números do acesso dos jovens de 15 a 17 anos ao ensino médio no Brasil em função de características socioeconômicas selecionadas

Estrato social	Jovens de 15 a 17 anos de idade incluídos no ensino médio		Jovens de 15 a 17 anos de idade excluídos do ensino médio	
	Ano de referência	Percentual	Ano de referência	Percentual
Pertencentes a famílias do primeiro quinto de rendimento (os 20% mais pobres)	2009	78,4%	2009	18,3%
Pertencentes a famílias do último quinto de rendimento (os 20% mais ricos)	2009	93,7%	2009	6,1%
Sexo masculino	2012	50%	2009	15,9%
Sexo feminino	2012	61%	2009	13,7%
Negros	2007	38%	2009	15,3%
Branco	2007	59%	2009	13,1%
Residentes em áreas metropolitanas	2007	57%	2009	13,8%
Residentes no campo	2007	31%	2009	19,3%

Fontes: Aur e Castro (2012); Barreto, Codes e Duarte (2012); Boletim Juventude Informa (2014).

Os dados da Tabela 1 serão utilizados para o estudo apresentado nas seções a seguir sobre algumas verdades e mitos a respeito dos jovens brasileiros que se encontram excluídos do ensino médio.

A Visão Economicista sobre a Exclusão Escolar

Os dados apresentados na Tabela 1 referentes aos jovens incluídos e excluídos tendo em conta seu pertencimento a famílias pobres e ricas do primeiro e último quinto social de rendimentos respectivamente mostram que as diferenças econômicas apesar de significativas não explicam por si mesmas o acesso ao ensino médio e a permanência dentro dele. De fato, mesmo que em 2009 a inclusão dos poucos brasileiros mais ricos se aproxime dos 100% e a exclusão de 18,3% entre os mais pobres represente um grande número de pes-

soas devido ao tamanho do contingente populacional que esse segmento abrange, as razões econômicas parecem perder sua significância quando se leva em conta que naquele mesmo ano 78,7% dos menos favorecidos se matricularam. Assim, a estratificação pela renda familiar não é certamente um bom método para se estudar o fenômeno da existência de um grande número de jovens fora do ensino médio, mas a pesquisa voltada para o tema tem salientado sistematicamente que as razões econômicas são elucidativas. À guisa de exemplo pode-se considerar o seguinte:

Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza. Em outras palavras, a demografia escolar tem refletido mudanças sociais e econômicas, e o ensino médio especialmente tem vivido essas alterações de forma exponencial, ao receber um público novo e crescente, para o qual a escola precisa se adequar em escala e qualidade. (MENEZES, 2001, p. 203)

O autor na verdade não está a tratar da exclusão escolar, mas sim da inclusão no sentido de procurar explicações para sinalizar no momento em que seu texto foi produzido as novas perspectivas do ensino médio, traçadas pela então recente lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como etapa final da Educação Básica, que deveria promover a preparação para o trabalho, a cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do sistema produtivo e o processo histórico de transformação da sociedade. Em termos pessoais relacionados ao jovem excluído as perspectivas políticas nacionais traçadas sobre a educação são abstratas e talvez pouco importem. Ademais, a visão economicista colocada pelo autor subverte a dialética da transformação histórica ao submeter a escola à lógica do capital articulada com a realidade econômica, que é extremamente exclusiva. Nessa lógica, o acesso à escola de nível médio com qualidade torna-se regalia dos mais aptos intelectualmente, que como são em menor número na sociedade exercem pressão política no sentido de garantir seus privilégios. As competências e habilidades que a escola fundada na lógica do capital poderia desenvolver nos

que permanecem excluídos estão longe de torná-los socialmente competitivos, de forma que independente de se formarem ou não lhes restam as funções restritas aos baixos salários dentro do sistema de produção, que são necessárias para usufruto dos mais ricos. Essa lógica existe na sociedade, mas não impede que a maioria dos mais pobres se matricule. A renda familiar não é, portanto a principal razão do jovem frequentar ou não o ensino médio, mas isso não significa que tal categoria de análise nada consiga explicar, pois as diferenças percentuais relativas entre ricos e pobres tanto entre os incluídos quanto os excluídos merecem consideração. Certamente, a voz do mais pobre poderia esclarecer melhor o peso que se abate sobre ele decorrente das suas dificuldades econômicas em frequentar a escola. O rico normalmente cursa escolas de melhor qualidade e seguramente vai dizer que está matriculado no Ensino médio daquela escola porque ela lhe dá perspectivas de uma melhor formação em nível superior, subtendendo com isto a capacidade de competir pelas vagas mais disputadas.

Muitas outras abordagens têm sido produzidas com base na hipótese de que a existência no Brasil de um grande número de jovens fora da escola decorre da histórica desigualdade distributiva de renda que caracteriza o país, que ao mesmo tempo impede a formulação de políticas públicas adequadas à inclusão:

[...] a presença do Brasil no cenário internacional associada à histórica desigual distribuição de renda estimulam políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades. [...]. No decurso desse ensaio ficaram claros alguns dos limites mais importantes que impedem uma política social mais ampla. Há problemas que perpassam a escola – estão nela, mas não são dela, como: desigual distribuição da renda e incapacidade do país de redistribuí-la de modo mais equitativo; [...]. (CURY, 2005, p. 11 e 29)

Mesmo que a desigualdade de renda não se mostre o impedimento mais importante para o acesso ao ensino médio, ela sem dúvida justifica a necessidade de políticas sociais de maior amplitude para os excluídos. Mas a afirmação contrária de que a desigualdade im-

pede a formulação de políticas apropriadas é falaciosa e contraprodutiva para a organização do sistema de ensino. Talvez seja correto afirmar que a incontestável desigualdade existente faz com que os efeitos das políticas sociais se percam, mas nada impede que essas sejam formuladas e aplicadas. Se as políticas não fazem efeito, é porque sua formulação não é boa e nisso parece residir o verdadeiro problema da ineficácia dos seus resultados. Uma falha clara na formulação das políticas públicas aparece quando os sofismas encontrados no pensamento educacional mudam o foco lógico do problema da exclusão de sua essência para a aparência. No caso supracitado, o autor reconhece que “[...] há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar” (CURY, 2005, p. 14). No entanto, ao considerar dialeticamente a inclusão e a exclusão como termos relacionais opostos o autor não define qual deles deve ser colocado como tese segundo a qual o outro é pensado como antítese. Tal incompletude tem produzido a crença de que políticas voltadas para a inclusão são suficientes para tratar também a exclusão, quando esses conceitos referem-se a fenômenos sociais distintos. As políticas inclusivas estão voltadas para a escola e as de combate à exclusão aplicam-se aos segmentos sociais vulneráveis que estão fora dela. O autor esclarece que com base no princípio da igualdade as políticas inclusivas devem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Por meio da presença interventora do Estado as táticas de promoção da igualdade conseguem reordenar a sociedade no sentido de criar oportunidades para todos se matriculem e permanecerem na escola. O Estado, explica o autor vale-se em sua intervenção do ordenamento jurídico dado pelo princípio da igualdade de todos perante a lei e também esclarece que “essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas” (CURY, 2005, p. 15). Esse último ponto é importantíssimo para a discussão do problema da exclusão escolar, pois uma vez que o jovem está dentro da escola então aí sim ela pode agir segundo sua natureza precípua de universalizar os direitos civis,

políticos e sociais. Diante da obrigatoriedade de se matricular, o jovem somente adquire os direitos que a educação pode lhe dar se estiver dentro da escola, mas no caso de estar fora como excluído, mesmo que nunca se possa negar-lhe a cidadania não há nada no sentido concreto além da Lei abstrata que lhe proporcione a vivência da igualdade. Somente a escola pode proporcionar vivências reais para o jovem no sentido estrito da conduzi-lo à superação das limitações geradas pela sua origem social, a etnia a que pertence, seu gênero, o local em que reside etc.

A princípio, as políticas públicas voltadas para o segmento da população jovem que está fora da escola não serão bem formuladas quando se olha apenas para dentro do sistema educacional. Mesmo assim, esse tipo de análise foi utilizado pelos autores da importante pesquisa realizada em 2009 e publicada em 2010 pelo INEP, que levantou dados sobre as práticas em escolas de ensino médio no Brasil com apoio de um convênio de cooperação técnica firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Ministério da Educação. As Sinopses estatísticas da Educação Básica publicadas pelo INEP em 2005 esclareciam que na década de 1990 a média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos. No entanto, as medidas de universalização e correção do fluxo que foram tomadas em consonância com a nova LDB favoreceram a continuidade dos estudos até a 8ª série, de forma que no início dos anos 2000 havia uma forte pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. No artigo-síntese da pesquisa são reveladoras as questões norteadoras dos autores sobre esse fato:

Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mercado de trabalho fez com que houvesse explosão das matrículas nesse nível de ensino. De fato, de 5.739.077 matrículas no ensino médio em 1996, há um salto para 8.710.584 em 2002, uma evolução de 51,8% (Brasil, 2006). O século 21, porém, inicia-se com uma mudança desse quadro: a queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais. Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos

jovens? Desconexão com o mercado de trabalho? (NEUBAUER et al., 2011, p. 14).

Conforme os autores destacam, a década de 1990 propiciara reformas educacionais com ênfase na formação continuada de competências voltadas para a capacitação das pessoas inserirem-se e manterem-se no mercado de trabalho que até hoje se encontra em constante mutação. Se em função da expectativa econômica gerada nos jovens pela sua aderência ao mercado de trabalho tais reformas ampliaram a procura pelo ensino médio, porque de um momento para outro surge um desinteresse que faz as matrículas diminuírem? O decréscimo das matrículas no ensino médio entre os anos de 2004 a 2008 foi de -8,8%. Não tem sentido admitir que as reformas implantadas fracassassem e que nesse período de repente o ensino médio desconectou-se do mercado de trabalho. Deve-se levar em conta que a primeira década dos anos 2000 assistiu à diminuição da taxa de desemprego no Brasil, ao mesmo tempo em que as matrículas no ensino médio recuaram. Esse fato indica que a procura pelo ensino médio comportou-se naquela época de forma diretamente proporcional à taxa de desemprego, demonstrando com isso que os fundamentos do raciocínio educacional economicista equivocam-se quando consideram que as matrículas aumentam na razão inversa daquela taxa. Dessa forma, os fatos ocorridos nas décadas dos anos de 1990 e 2000 apontam para a ideia de que o desinteresse dos jovens pelo ensino médio aumenta quando há mais emprego no mercado de trabalho e vice-versa. Nessa forma de pensar, evidentemente, existe a ação do desinteresse dos jovens, mas não se pode entender o fenômeno da variação do número de matrículas de outra forma a não ser pelo fato de que o aumento da taxa de desemprego produz a necessidade de uma melhor formação para a competição pelo menor número de vagas de trabalho existente.

O efeito da variação da taxa de matrícula no ensino médio em função do comportamento da taxa de desemprego põe fim às especulações sobre as razões que motivaram a queda de matrículas ao longo dos anos 2000, a saber:

[...] a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras do ensino médio, o que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das Ciências Exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo que é previsto (CASTRO apud NEUBAUER et al., 2011, p. 14)

Nenhuma dessas razões, mesmo que constituam explicações plausíveis conseguem captar em sua totalidade o sentido da exclusão de uma parcela de jovens do ensino médio da forma como expressa pela lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego. As razões acima apontadas constituem mitos da visão economicista que precisam ser corrigidos, principalmente porque deles se deduz como corolário que para as políticas de não exclusão vale o citado acima em Cury (2005), ou seja, que elas não são destinadas a grupos específicos em função de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. A ideia de que no contexto de uma educação igualitária todos os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos frequentando os mesmos claustros, vale somente dentro da escola. A própria inclusão é um conceito interno da escola em seu sentido microsocial, que deve promover a integração do aluno como ser universal sujeito aos princípios da igualdade política do direito à educação, mas fora desse claustro a realidade macrossocial impõem diferenças sobre as quais é preciso refletir, como se pretende fazer no caso da análise a seguir.

Paridade de Gênero, Composição Étnico-Racial e Distribuição dos Domicílios entre os Jovens Incluídos e Excluídos do Ensino Médio

Diversos programas de governo no final da década de 1960 e início dos anos 1970 estabeleceram o tema da educação como sinônimo de desenvolvimento econômico e social, difundindo a crença de que um povo educado é sinal de país desenvolvido, o que pontua o exercício da democracia e amplia a organização política

da sociedade (ARROYO, 1991). Surge assim a temática da educação para todos fundamentada na ideia de democratização da escola pública, de forma que o processo de escolarização das pessoas de menor capital cultural oriundas das camadas sociais historicamente desfavorecidas representa o caminho pelo qual o desenvolvimento econômico virá. No entanto, essa visão não tem favorecido a inserção dos jovens na escola de forma que haja retornos econômicos visíveis e o problema tem se mostrado difícil para o Brasil resolver. O autor citado amplia ainda mais a crítica lançada sobre o mito da visão economicista ao reforçar que as políticas educacionais estabelecidas no Brasil nas últimas décadas não conseguiram ampliar suficientemente o capital cultural das classes economicamente subalternas, de forma que sua contribuição para o desenvolvimento fosse mais significativa.

Um dos pontos polêmicos da perspectiva economicista voltada para o planejamento do ensino médio no Brasil é que o universalismo de suas políticas desviou o foco em maior profundidade sobre a diversidade cultural da população, desconsiderando as diferenças e singularidades existentes entre os jovens. Por exemplo, o Estatuto da Juventude aprovado em 2013 pelo Congresso nacional, pelo Senado e sancionado pela Presidência da República, foi apresentado como um imenso legado no que diz respeito aos direitos dos jovens, às diretrizes para as políticas públicas de juventude e ao estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude que no momento encontra-se em discussão. “Com o Estatuto, o Estado brasileiro reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população” (BRASIL, 2013, p. 7). No entanto, a própria Lei é pouco expressiva no que tange ao reconhecimento da dupla dimensão do atual desafio da escolarização de jovens no âmbito do ensino médio, que diz respeito às diferenças e singularidades existentes entre eles. Nessa perspectiva, os jovens que chegam à escola média não são apenas muitos, mas também diferentes (BRENNER; CARRANO, 2014). Distintos da classe social historicamente frequentadora do ensino médio, os novos jovens demandam um trabalho pedagógico e ético-político para

além das práticas de uniformização dos públicos estudantis tradicionais, para os quais a ausência das diferenças sociais na escola secundária não impunha as modificações atualmente necessárias para que a presença dos setores populares seja efetiva.

Dessa forma, a estrutura atual do ensino médio no Brasil aponta para uma incapacidade de responder às necessidades formativas da juventude, desafio que o poder público deve assumir (AZEVEDO; REIS, 2013). Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho ou para a continuação dos estudos. Não fossem apenas as dificuldades para reorganizar a escola de ensino médio internamente, o problema de entender a natureza sociológica tanto dos incluídos quanto dos excluídos apresenta-se como extremamente difícil. Os dados da Tabela 1 apontam que no ano de 2012 a disparidade de gênero entre os incluídos foi além dos 10% a favor do sexo feminino, número significativamente distinto da composição social brasileira como um todo. Ao mesmo tempo, entre os excluídos a diferença foi no ano de 2009 de apenas 2,5% a favor das jovens do sexo feminino, o que mostra uma paridade de gênero praticamente igual à da sociedade brasileira como um todo. As razões pelas quais as jovens conseguem maior acesso ao ensino médio não são fáceis de entender e demandam estudos aprofundados. Uma especulação que parece pertinente é considerar a taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por gênero no Brasil, que em 2012 foi de 84,7% para o feminino e de 83,6% para o masculino (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL, 2014, p. 54). Os dados desse relatório mostram que a disparidade de gênero em termos da frequência à escola independentemente da matrícula ter sido realizada no ensino médio ou fundamental é pequena entre a população de 15 a 17 anos. Portanto, em confronto com a Tabela 1 pode-se inferir que a frequência ao ensino fundamental entre os jovens do sexo masculino dessa faixa de idade é maior do que entre as jovens do sexo feminino. Isso significa que a distorção idade-série entre os jovens é maior do que entre as jovens. Pode-se inferir também que o efeito da variação

da taxa de matrícula no ensino médio em função do comportamento da taxa de desemprego é significativamente maior entre os jovens do sexo masculino, cuja inserção precoce no mercado de trabalho provoca maior repetência, evasão e exclusão escolares.

Dessa forma, a possibilidade de produzir medidas na forma de políticas públicas para evitar que a disparidade de gênero avance com o aumento das taxas de matrícula no ensino médio é muito importante quando se contempla a juventude como uma categoria histórica e social cuja compreensibilidade necessita que seja considerada em suas múltiplas dimensões. É importante destacar que a decisão entre implantar políticas universais ou focalizadas não se constitui em tarefa simples, pois enquanto as primeiras são acessíveis a todos, as segundas são destinadas aos grupos minoritários selecionados por suas especificidades e vulnerabilidades sociais. Contudo, ambas as políticas têm como objetivo proclamado garantir a igualdade de direitos e de cidadania a todos. Ao contrário do que preceituam alguns autores, as políticas inclusivas na educação afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização de direitos em determinados grupos marcados por uma diferença específica, objetivando corrigir as desigualdades sociais existentes. O próprio autor citado na seção 2 acima que é basicamente contrário à tese de políticas específicas, admite que na educação tem-se mais nitidamente a dimensão excludente e desigual entre grupos sociais, étnicos e regionais. Essa questão que se torna complexa por mesclar-se a situações de preconceito e discriminação “atingiu e continua atingindo negros, índios, migrantes e trabalhadores braçais. Trata-se de uma herança histórica associada a formas específicas de colonização que potencializaram a já existente exclusão maior” (CURY, 2005. p. 22).

No que tange à composição étnico-racial dos jovens matriculados e excluídos do ensino médio, conforme apontado pela Tabela 1 verificou-se no ano de 2007 uma disparidade enorme em relação à população brasileira como um todo. Naquele ano, a diferença entre os brancos e as demais etnias na composição da população brasileira era inferior a 10%, mas entre os incluídos a dispari-

dade chegou a 20% a favor dos que não são brancos nem pardos. Já entre os excluídos, a diferença na composição étnica foi menor e pouco ultrapassou os 2% contra os negros. Assim, os que se consideram brancos eram maioria entre os matriculados e minoria entre os excluídos, panorama que presumivelmente mantém-se constante até os dias atuais. Lembre-se que a partir de 2010 a maioria da população brasileira passou a considerar-se não branca. Os estudos sobre as desigualdades salariais entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro (CAMPANTE; CRESPO; LEITE, 2004), sobre a mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes (OLIVEIRA FILHO, 2009) e sobre os efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil (SANTOS, 2005) são de grande interesse para mostrar os históricos problemas das diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira.

A distribuição dos domicílios entre os jovens brasileiros na faixa dos 15 a 17 anos em áreas metropolitanas e rurais também tem apresentado elevado grau de disparidade no que diz respeito ao acesso do sistema escolar. Conforme os dados da Tabela 1, em 2007 a diferença entre os matriculados residentes nas cidades e os domiciliados no campo foi de 26% a favor dos primeiros. Já em 2009, essa diferença foi entre os excluídos de 5,5% também favorável aos que moram nas cidades. A necessidade de ampliar as matrículas dos residentes na cidade e uma questão diferente de possibilitar aos moradores do campo ingressar no sistema, pois enquanto para os primeiros as vagas em escolas urbanas são suficientes para acolhê-los, para os outros a locomoção necessária para frequentarem a escola de Ensino médio mais próxima do seu domicílio é em geral um impecilho que prejudica a assiduidade. Os residentes do campo tornam-se assim vulneráveis à questão da mobilidade e enquanto na economia brasileira as transações comerciais representadas pelos *commodities* sobre produtos de origem primária forem dominantes, muitos jovens optarão por aproveitar os empregos acessíveis e deixarão de estudar.

As Taxas de Matrícula e as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Médio

A lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego deduzida na seção 2 acima vale no sentido universalista do acesso à educação, que no caso do ensino médio significa uma situação em que não haveria restrições para os jovens de 15 a 17 anos que desejam se matricular possam fazê-lo. Na medida em que a lei é válida sempre haverá jovens que optam por não se matricular devido ao efeito do emprego fácil, caso essa facilidade exista, é claro. Diante disso, torna-se questionável a pretensão de se universalizar o ensino médio apenas por meio da criação de condições para que todos possam se matricular na idade certa, pois não é bem assim que as coisas funcionam. Na literatura, essa pretendida universalização tem sido pensada como efeito em longo prazo da correção das insuficiências do ensino fundamental que o jovem de 15 anos precisa ter concluído para ingressar no nível seguinte.

[...] embora o país tenha atingido um nível de acesso à escola da população de 7 a 14 anos praticamente universal, o nível de escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de apenas 6,7 anos. Esse aparente paradoxo pode ser explicado pela baixa eficiência do sistema educacional brasileiro em produzir concluintes, pois se o acesso é quase universal, é baixo o percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada. Haveria, portanto, uma população de quase 20% que já poderia cursar o ensino médio, mas que ainda permanece retida no nível anterior, sem contar aqueles que evadiram. (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p.1)

A ineficiência do ensino fundamental é demonstrada no trabalho citado pela análise dos indicadores de fluxo escolar, considerados como um importante instrumento para aferir o quanto os sistemas de ensino são capazes de manter seus alunos cursando as séries corretas de acordo com a idade. Tal indicador tornaria possível equacionar o problema do fracasso escolar que persiste na

educação brasileira, representado pelo anacronismo dos estudantes passarem em média aproximadamente 10 anos na escola, mas conseguirem completar apenas pouco mais de 6 períodos regulares. Mesmo que se observe a diminuição da taxa de repetência no Brasil, ela ainda é alta e seu valor está aquém dos índices apresentados pelos países com nível de desenvolvimento econômico equivalente e até mesmo inferior. Segundo os autores, o esforço para diminuir a repetência permitiu que a distribuição das matrículas entre as diferentes séries do ensino fundamental se tornasse menos distorcida, causando aumento do número de alunos que chegam às séries finais e concluem os estudos desse nível. Como consequência, houve em determinado período um crescimento imediato das matrículas no ensino médio, mas como são muitos os concluintes do ensino fundamental em situação de defasagem de idade, grande parte deles abandonou os estudos. Talvez o melhor fosse dizer que muitos jovens aptos ao ensino médio, mas com defasagem de idade enfrentam as adversidades do mundo do trabalho e deixam de estudar. De qualquer forma, perguntam os autores: “Como encarar, então, o desafio de universalizar o ensino médio?” (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p. 2). Nesse ponto, os autores recorrem à taxa de escolarização bruta, que à época em que produziram sua análise era de 81,1% para o ensino médio. A taxa líquida correspondia a pouco mais da metade, ou seja, era de 43,1%. O método assumido de considerar a taxa bruta para estabelecer princípios de universalização dos sistemas de ensino é sem dúvida um caminho correto, que mesmo não sendo suficiente apresenta-se como profundamente necessário para o equacionamento da questão. Os autores deixam claro que haveria um espaço para crescimento no ensino médio de pelo menos 20% dentro da população de 15 a 17 anos, que seria preenchido pelos jovens que na situação da diminuição do valor da taxa bruta do ensino fundamental teriam concluído essa etapa na idade certa. Mas ao interpretarem o significado do número que exprime a taxa bruta em associação com o valor da taxa líquida eles se enganam, pois entendem que:

Afinal, se 82% estão na escola e apenas metade no ensino médio, é razoável supor que os demais se encontram no ensino fundamental e, portanto, atrasados em seus estudos em

relação à idade. (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p. 3)

Não é bem dessa forma que as coisas devem ser interpretadas porque os 81,1% da taxa bruta em relação aos 43,1% da taxa líquida não significam que cerca da metade dos alunos de 15 a 17 anos está cursando o fundamental, pois é preciso considerar a possibilidade de que haja muitos matriculados no ensino médio que já estão além dessa faixa de idade e se veem assim em situação de defasagem. A taxa bruta do ensino médio em determinado momento nada diz sobre a situação dos matriculados no ensino fundamental naquele mesmo momento. Ela somente indica quantitativamente o tamanho da defasagem da idade dos alunos que estão cursando o ensino médio, não revelando nada qualitativamente sobre como isso ocorreu.

O conceito de taxa bruta de matrícula é básica na formulação das políticas públicas educacionais e tem feito muita falta no caso do Brasil. Veja-se, por exemplo, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) atual, cujo período de vigência encerra em 2024:

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a **taxa líquida** de matrícula no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

A Meta do PNE só utiliza o conceito de taxa líquida e desconsidera a natureza do ensino médio de precisar agregar os que estão em situação de defasagem por não conseguirem concluí-lo ou matricular-se em função da interiniência de variáveis sociais próprias à sua faixa de idade. Essa defasagem pode chegar a ser muito baixa no ensino fundamental, mas não no ensino médio, pois sua natureza está associada ao mundo do trabalho segundo a lei aqui demonstrada que estabelece a relação entre o número de matrículas e a taxa socioeconômica de desemprego. Dessa forma, sempre haverá jovens que mesmo tendo concluído o ensino fundamental na idade certa precisarão se matricular mais tarde no ensino médio para compatibilizar seu ingresso com as condições oferecidas pelo mercado de trabalho. Haverá sempre uma porcentagem de

alunos que não terminará o ensino fundamental na idade certa, devido aos déficits da correção do fluxo que são contingências sistêmicas impostas por fatores sociais externos ao sistema educacional. As próprias reprovações são inevitáveis quando se pensa a questão da qualidade do sistema educacional. Haverá jovens que para atender às circunstâncias de mobilidade dentro do mercado de trabalho globalizado precisarão trancar suas matrículas para retornarem posteriormente aos estudos. Um levantamento feito pela ONG Todos pela Educação com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2013 mostra que o ensino médio é cursado até o seu final por apenas 54,3% dos jovens

que se matricularam até os 19 anos (GUILHERME, 2014). Dessa forma, sendo impossível eliminar todos os déficits da distorção idade-série no ensino médio será preciso controlá-los eficientemente para que a qualidade do sistema não fique comprometida além de certos limites, que somente serão possíveis de equacionamento por meio da consideração da taxa bruta de matrícula. Se a taxa bruta estiver fora desses limites os 85% como meta da taxa líquida não significam algo em si mesmo notável, o que será demonstrado a seguir pela análise dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3 referentes aos indicadores observados no período de 2003 a 2012 para o nível secundário de educação em alguns países selecionados.

Tabela 2: Valores anuais da taxa líquida de matrícula no nível secundário de educação em países selecionados (2003 a 2012)

PAÍS	VALOR ANUAL DA TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA NO NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO (%)									
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Argentina	-	-	-	-	-	-	82,23	83,58	85,12	89,06
Austrália	85,87	85,68	84,53	83,88	83,78	83,96	84,96	85,18	85,61	85,27
Brasil	46,80	47,50	48,70	50,30	51,60	54,00	54,50	-	56,10	57,90
Chile	-	-	-	-	84,62	84,03	82,32	83,97	84,68	84,09
China, Hong Kong	70,15	71,38	72,61	73,23	74,72	76,24	77,64	79,09	78,10	88,74
Equador	50,29	51,09	53,58	55,21	57,02	-	-	71,31	72,18	74,03
Finlândia	95,11	95,27	95,96	96,36	95,97	95,04	94,12	93,57	92,96	92,38
Holanda	89,05	89,52	87,45	88,79	88,59	88,08	87,48	87,80	89,19	90,22
México	61,12	62,61	63,84	64,88	66,24	67,10	67,20	67,34	67,34	67,88
Paraguai	54,51	56,25	57,38	57,74	58,33	59,46	59,95	61,02	62,56	-
Portugal	80,42	-	81,64	81,87	-	-	-	-	-	-
Turquia	71,53	73,52	75,85	78,43	80,18	79,62	76,41	81,08	84,69	82,11
Venezuela	58,36	60,84	62,77	66,32	68,61	69,73	71,38	71,57	72,59	74,34
Países desenvolvidos	89,64	89,87	90,38	90,18	90,05	90,50	90,52	90,46	90,50	90,27
Países em desenvolvimento	48,98	50,20	51,24	5,57	54,37	55,99	56,81	58,61	60,31	60,70
Leste da Ásia e Pacífico	58,28	59,58	60,43	62,51	65,78	67,95	70,12	72,50	75,10	76,43
América Latina e Caribe	65,73	67,36	68,63	69,86	71,01	71,85	72,42	72,75	72,87	72,99
Mundo	54,89	55,81	56,63	57,72	59,22	60,62	61,31	62,85	64,31	64,63

Fonte: Unesco (2015), Observatório do PNE (2015c)

Tabela 3: Valores anuais da taxa bruta de matrícula no nível secundário da educação em países selecionados (2003 a 2012)

PAÍS	VALOR ANUAL DA TAXA BRUTA DE MATRÍCULA NO NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO (%)									
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Argentina	86,36	85,83	84,93	84,78	84,71	85,89	88,58	90,23	91,94	107,29
Austrália	154,81	148,88	147,62	126,65	125,38	126,74	128,78	130,84	133,04	135,53
Brasil	75,70	81,00	79,40	80,60	82,50	85,60	84,30	83,55	82,80	83,60
Chile	87,91	89,15	90,51	90,66	89,91	89,62	87,67	89,12	89,86	89,01
China, Hong Kong	76,50	78,14	79,58	80,16	82,27	83,99	85,44	87,18	86,22	105,62
Equador	59,11	59,80	62,58	65,11	67,03	-	-	85,19	85,12	86,84
Finlândia	131,75	110,92	111,98	111,61	110,30	108,68	107,33	107,20	107,48	107,67
Holanda	122,14	119,22	119,11	118,93	119,55	120,30	120,39	121,98	128,42	129,91
México	77,15	78,25	78,80	80,41	81,59	83,32	82,88	83,66	84,05	85,68
Paraguai	65,56	66,76	66,48	65,90	65,70	66,53	66,84	67,77	69,60	-
Portugal	106,57	94,91	97,43	97,58	101,27	103,76	107,23	109,71	111,26	112,85
Turquia	89,32	86,22	83,39	87,38	89,89	88,26	79,92	84,43	88,85	86,11
Venezuela	68,88	71,61	74,15	76,98	79,61	81,40	82,34	82,28	83,24	85,37
Países desenvolvidos	99,30	97,36	97,63	97,22	97,45	97,93	98,36	99,26	99,61	100,20
Países em desenvolvimento	55,96	57,38	58,51	59,85	61,73	63,65	64,81	66,87	68,67	69,12
Leste da Ásia e Pacífico	62,99	64,69	65,97	68,05	71,84	74,49	77,66	80,41	82,90	84,48
América Latina e Caribe	84,44	86,47	87,02	87,17	86,87	87,83	88,35	88,72	88,54	88,08
Mundo	61,88	62,78	63,72	64,76	66,38	68,07	69,08	70,95	72,53	72,96

Fonte: Unesco (2015), Observatório do PNE (2015b).

No momento atual, o último dado alusivo à taxa líquida do ensino médio no Brasil é de 2013 e corresponde a 59,5% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015a). Dessa forma, de acordo com os dados da Tabela 2 o valor cresceu 1,6 pontos percentuais entre os anos de 2012 e 2013. Para atingir a meta prevista pelo PNE, a taxa líquida deverá crescer em média 2,32 pontos percentuais por ano até 2024, o que significa indubitavelmente um grande esforço do país para conseguir-lo. No caso do grupo dos países em desenvolvimento apontados na Tabela 2 o valor da taxa líquida do nível secundário cresceu em média 1,17 pontos percentuais no período de 2003 a 2012, de forma que a partir do momento atual o Brasil precisa superar de modo significativo esse patamar para atingir a meta prevista para 2024. A situação brasileira de hoje pode ser comparada em termos numéricos à dos países do Leste da Ásia e Pacífico no início da série histórica considerada na Tabela 2, países esses que estrategicamente fizeram grandes investimentos em educação e elevaram sua taxa líquida de matrícula no nível secundário de 58,28% em 2003 para 76,43% em 2012, o que dá um crescimento total no período de 18,15 pontos percentuais. O PNE refere-se aos anos futuros, mas no mesmo movimento de tempo que conta desde 2003 até 2012 onde os países do Leste da Ásia e Pacífico conseguiram os grandes avanços que os colocaram na vanguarda da educação mundial contemporânea, a meta do Brasil é crescer 7,35 pontos percentuais a mais do que os mesmos. A região da China de Hong Kong, que se coloca hoje entre os primeiros do ranking mundial no quesito de desempenho dos seus jovens em ciência, investiu sobremaneira em educação naquele período e assistiu a sua taxa líquida de matrícula no nível secundário elevar-se no total de 18,59 pontos percentuais, valor que é resultado um esforço enorme, mas mesmo assim inferior ao que a meta brasileira pretende atingir nos próximos 10 anos. No conjunto dos países da América Latina e Caribe o crescimento foi muito lento e não ultrapassou o valor total de 7,26 pontos percentuais no período considerado. A situação do mundo como um todo em termos do valor da taxa líquida de matrícula no nível secundário foi no início da série histórica mostrada na última linha da Tabela 2 bastante próxima daquela que hoje se verifica Brasil. Mas no final do período apontado o crescimento mundial não ultrapassou os 10%, muito aquém da meta do PNE brasileiro atual. No entanto,

os tempos hoje são outros e dessa forma não parece produtivo considerar se o Brasil terá ou não uma boa chance de atingir sua meta a partir apenas dos fatos que podem ser diretamente constatados pela análise da Tabela 2. Para uma avaliação mais concisa, será preciso considerar também as informações apresentadas na Tabela 3, que se referem à taxa bruta de matrícula no nível secundário nos mesmos países e regiões mundiais.

Primeiramente, considere-se na Tabela 3 o grupo de países formado pela Austrália, Finlândia e Holanda, que têm em comum o fato de possuírem os maiores escores para a taxa bruta mundial no período de 2003 a 2012 e estarem no ano de 2014 situados entre os 15 melhores colocados no ranking do PISA (G1 EDUCAÇÃO, 2014). Retomando a Tabela 2, verifica-se que suas taxas líquidas de matrícula também se mantiveram entre as mais altas que aparecem para o período. A educação secundária australiana é amplamente integrada ao mundo do trabalho, visa à eficácia e tem em conta a vocação dos jovens para o tipo de estudos que desejam realizar, ao mesmo tempo em que seu currículo é estratificado, ou seja, a composição das turmas é realizada por meio do nível de habilidade dos alunos. Nos anos que antecederam ao período considerado nas Tabelas acima, a Austrália conseguiu promover um aumento progressivo dos conhecimentos sobre matemática e ciência entre os jovens. Por outro lado, políticas públicas específicas foram formuladas e aplicadas com sucesso para conter o efeito do decréscimo das matrículas diante do aumento da empregabilidade entre os jovens. Para que a educação secundária não perdesse alunos como efeito negativo do impulso econômico, uma mudança para cima na estrutura de ocupações levou milhares de novos jovens para a escola. “O sistema escolar está agora quase completamente integrado à vida econômica nacional, mantendo grupos que sem o treinamento e as credenciais recebidas somente apoiaram o pé no mercado de trabalho para preencher postos de baixa remuneração” (TEESE; POLESEL, 2003, p. 1). Assim, as políticas públicas australianas conseguiram regular o mercado de trabalho no sentido de que ele absorvesse amplamente os jovens que egressão com sucesso da educação secundária. Mas isso teve um custo, que é a alta seletividade do modelo australiano.

Na Finlândia, sucessivas reformas realizadas a partir dos anos de 1970 colocaram a educação secundária entre as mais bem sucedidas do mundo. Ao longo da grave recessão econômica vivida pelo país na década de 1990, “o sistema de ensino passou por uma grande transformação, quando a maioria das regulamentações estaduais foi abolida e os caminhos para oportunidades de educação expandiram-se dramaticamente” (AHO; PITKÄNEN; SAHLBERG, 2006, p. 115). Os altos níveis de desemprego produziram uma grande corrida à escola secundária e para que as matrículas se mantivessem ao longo dos anos 2000, quando a economia da Finlândia se recuperou, políticas públicas específicas desenvolvidas pelo governo e apoiadas pelo setor privado, sindicatos e educadores conseguiram elevar substancialmente a escolarização dos ocupados no mercado de trabalho. As sucessivas reformas implementadas para equilibrar o sistema educacional finlandês como um todo o tornaram extremamente seletivo e isso tem colocado seus jovens entre os mais bem-sucedidos no PISA, bem como explicam os elevados níveis da taxa bruta no nível secundário.

Na Holanda o ensino secundário começa com a idade de 12 anos e desde 2008 é obrigatório até a idade de 18 anos. Oferecido em vários níveis, sua oferta é bilíngue, realizada em holandês e inglês, que tem resultado em ganhos na habilidade cognitiva geral dos alunos (ADMIRAAL; WESTHOFF; BOT, 2006). Também considerado como de natureza seletiva, no sistema holandês os alunos são matriculados de acordo com sua capacidade de aprendizagem e a aposta na qualidade e complexidade do currículo tem sido fundamental para a garantia da qualidade de ensino.

Considere agora outro grupo de países, formado por Portugal, Chile e Argentina, que se mantiveram ao longo do período considerado nas Tabelas 2 e 3 próximos da meta que em termos da taxa líquida o Brasil pretende atingir no ano de 2024. Portugal tem se colocado em uma posição intermediária nos ranking do PISA, o Chile um pouco abaixo e a Argentina tem ficado próxima ao Brasil entre os dez últimos (G1 EDUCAÇÃO, 2014). A taxa bruta de Portugal girou em torno da média de 94,26% no período, que implica uma baixa seletividade do sis-

tema secundário, pois a taxa líquida é alta, mas poucos alunos estão matriculados além da idade adequada. Ao mesmo tempo, o valor médio da taxa bruta indica que o sistema português não excluiu muitos alunos entre os que atrasam seus estudos secundários. O mesmo que se pode dizer de Portugal vale para os outros dois países do grupo, cujas médias da taxa bruta foram respectivamente 89,35% para o Chile e 89,05% para a Argentina.

O problema que se coloca diante da meta brasileira de 85% para a taxa líquida em 2024 diz respeito à seletividade do ensino médio, ou seja, qual nível de dificuldade pretende-se impor ao sistema para conseguir que sua qualidade seja adequada à modelagem da realidade social planejada para o país. Uma taxa bruta maior é sinal de mais seletividade e se ela for muito baixa, como no caso do Equador, México, Venezuela, Paraguai, Turquia e o próprio Brasil, significa que o sistema é além de nada seletivo também dotado de níveis elevados de exclusão. Observe que o valor da taxa bruta nos países desenvolvidos esteve sempre próximo dos 100% no período, podendo-se inferir a partir disso que a seletividade do seu sistema secundário é equilibrada, ao mesmo tempo em que seu nível de exclusão é extremamente baixo. Dessa forma, se o valor da taxa líquida fixada como meta pelo PNE viesse acompanhada de um valor para a taxa bruta, isso serviria para exprimir a qualidade que se pretende fornecer ao sistema do ensino médio, bem como definiria a medida dos seus níveis de exclusão em relação aos alunos que não conseguirem se formar na idade adequada e até mesmo poderia dar uma idéia do tipo de sociedade que se pretende formar.

Muitos perguntam por que ao produzir e aprovar o último PNE de uma forma que envolveu praticamente todos os setores representativos da sociedade brasileira omitiu-se completamente o importante indicador da taxa bruta, que é uma condição imprescindível para a formulação de metas educacionais. Como é possível que a intelectualidade acadêmica, os partidos políticos, os movimentos sociais pela educação, enfim, todos que se juntaram em torno do esforço para produzir o PNE e que agora estão participando da produção dos planos estaduais e municipais não se dessem conta de que a

taxa bruta é imprescindível? Pode-se encontrar alguma resposta diante do fato de que certos indicadores educacionais formulados por órgãos oficiais estão substituindo artificialmente a natureza do conceito expresso pela taxa bruta de matrículas. Um desses indicadores é a taxa de frequência escolar bruta, definida como a “proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014b, p. 207). Ora, a frequência escolar bruta exprime-se por uma porcentagem que nada informa sobre a qualidade do sistema educacional, afastando-se completamente do conceito de taxa bruta de matrículas adotada internacionalmente pela UNESCO. Há, portanto, no ideário conceitual em voga no Brasil de hoje carências interpretativas que impõem déficits à formulação de políticas educacionais coerentes com a realidade internacional. O Brasil está fechado em torno de concepções pouco precisas que limitam sua visão de futuro e dessa forma colocam em cheque a perspectiva de que as metas do PNE estejam adequadamente formuladas.

Considerações Finais

Poucos são os trabalhos publicados sobre os jovens excluídos do ensino médio no Brasil. Há muita coisa sobre o perfil dos matriculados, cuja facilidade de acesso aos dados torna o trabalho dos pesquisadores bem menos complexo do que perfilar os excluídos. Uma das poucas publicações que consegue penetrar no universo dos excluídos é o estudo sobre as crianças e jovens fora da escola no Brasil patrocinado pela Representação da UNESCO no país (BARRETO, CODES; DUARTE, 2012), que utilizou os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Os dados foram processados pela UNESCO, de forma que sua precisão associada à competência analítica dos autores resultaram em um excelente trabalho. Os autores determinaram quem e quantos são os excluídos da escola na idade própria à educação básica, estratificando-os pela renda familiar, discriminação racial e de gênero, analisando a seguir a evolução dos indicadores ao longo da década dos anos 2000. Ao questionarem sobre onde se localizam os excluídos, os

autores apresentam análises sobre as diferenças regionais e intrarregionais associadas ao fenômeno, traçando o quadro atual e a evolução dessas diferenças na década contemplada. O estudo se volta ainda para a análise do problema dos jovens e adultos com baixo nível de escolaridade, definindo o quadro atual e sua evolução na década, para depois traçar considerações sobre as políticas brasileiras adotadas para a redução das desigualdades e a garantia do direito de aprender aos mais excluídos.

Como contribuição para aprofundar os resultados apresentados por aquela rara e pioneira pesquisa sobre os jovens fora da escola no Brasil, mormente no que tange aos que se encontram na faixa de idade entre os 15 e 17 anos e não estão matriculados no ensino médio, o presente trabalho procurou discutir as limitações da visão economicista tradicional sobre o fenômeno pesquisado e definiu a lei do efeito da variação da taxa de matrícula em função do comportamento da taxa de desemprego como princípio basilar para a análise da paridade de gênero, composição étnico-racial e distribuição dos domicílios entre os jovens incluídos e excluídos do ensino médio. Por fim, o presente trabalho discutiu a importância de considerar a taxa bruta de matrículas para o desenvolvimento das políticas educacionais, lamentando que esse conceito não esteja presente no Plano Nacional de Educação para a definição das metas de inclusão dos jovens no ensino médio.

Referências

- ADMIRAAL, Wilfried; WESTHOFF, Gerard; BOT, Kees de. Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 12, nº. 1, February 2006, p. 75 – 93.
- AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. **Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968**. Washington, D.C.: The World Bank, 2006. 166 p.
- ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991, p.11-53. 183p.

- AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade. **Série Debates ED**, Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, nº 2, 2012. 23p.
- AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25- 48. 255p.
- BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **Série Debates ED**, Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, nº 3, 2012. 38p.
- BOLETIM JUVENTUDE INFORMA**. Participatório: Observatório Participativo da Juventude da Secretaria Nacional de Juventude/SNJ e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada /IPEA, Brasília, Ano 1, nº 1, 2014. 37p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as ações da educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 02 maio 2015
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília, DF: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. 133 p.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. 63 p.
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 35, nº 129, out./dez. 2014. p. 1223-1240.
- CAMPANTE, Filipe R.; CRESPO, Anna R. V.; LEITE, Phillippe G. P. G.. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 185-210, Junho 2004.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. Apud NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.
- CONGRESSO NACIONAL. **Sistema Nacional de Juventude**. minuta de projeto de lei. Brasília, 2015. Disponível em <<http://juventude.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p.
- G1 EDUCAÇÃO. Estudantes brasileiros ficam entre últimos em teste de raciocínio, 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao>>. Acesso em 23 maio 2015.
- GOULART, Linda Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. **O DESAFIO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/universalizacao.pdf>. Acesso em: 04 maio 2015. 5 p.
- GUILHERME, Paulo. Apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos [...]. **G1 Educação**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/index.html>>. Acesso em 13 maio 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Distribuição da população por sexo segundo os grupos de idade**. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://vamoscontar.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. 214 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2014**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- MENEZES, Luis Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, nº 42, p. 201-208, 2001.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio (2013)**. Brasília, 2015a. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

_____. **Matrículas no Ensino Médio em relação à população de 15 a 17 anos: taxa bruta de matrícula**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em 13 maio 2015.

_____. **Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio: Taxa líquida de matrícula**. Brasília, 2015c. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>>. Acesso em 13 maio 2015.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas v. 26, n. 4, p. 429-436, Dez. 2009.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980. 500 p.

RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL: versão preliminar. 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 29 maio 2015. 126 p.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 21-65, Mar. 2005.

TEESE, Richard; POLESEL, John. **Undemocratic schooling: equity and quality in mass secondary education in Australia**. Melbourne, Victoria: Melbourne University Press, 2003. 261 p. Disponível em <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em 28 maio 2015.

UNESCO. Institute of Statistics, 2015. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org>>. Acesso em: 07 maio 2015.

Recebido em 20 de março de 2016.

Aceito em 15 de maio de 2016.

