



4509 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT09 - Trabalho e Educação

A escola, o Ensino Superior e o mundo do trabalho: elementos para o Ensino Médio ideal na perspectiva dos jovens  
 Ana Lara Casagrande - UNESP - CAMPUS RIO CLARO  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Não se aplica

### **A escola, o Ensino Superior e o mundo do trabalho: elementos para o Ensino Médio ideal na perspectiva dos jovens**

#### **Resumo**

Tendo como eixo de análise a relação entre o ensino dos jovens e o Ensino Médio, são trazidos dados da pesquisa de pós-doutorado realizada, no ano de 2018, junto a 238 estudantes do terceiro ano, de 4 escolas públicas e 3 escolas privadas, localizadas em um município do interior de São Paulo. Neste estudo, aprovado pelo Comitê de Ética, foram adotados métodos da abordagem quantitativa e qualitativa, sendo o instrumento de coleta de dados o questionário escrito. Os resultados indicam que os estudantes que vislumbram mudanças para o Ensino Médio enxergam, predominantemente, a necessidade de a etapa dedicar-se mais a prepará-los para o ingresso no Ensino Superior, revelando uma função mais próxima do ciclo da Educação Superior do que do fechamento da Educação Básica. Em seguida, grande parte considera necessário que a escola os prepare para o mercado de trabalho, seja por necessidade ou desejo, evidenciando o trabalho como um momento privilegiado de transição para a vida adulta, bem como uma preocupação em tempos de reestruturação produtiva. Os estudantes não acreditam que a educação a distância seja uma opção viável.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Trabalho. Juventude.

#### **Introdução**

Parte-se do princípio de que o Ensino Médio, historicamente, foi um campo de disputas ideológicas, que perpassaram as políticas públicas a ele direcionadas. Quando se trata de aliar a formação técnica à básica dos alunos nessa etapa, não se está fazendo nada mais do que trazer velhas discussões à tona sobre a inserção no mundo do trabalho versus a preparação para continuidade dos estudos. Um grande problema das reformas propostas, enquanto políticas públicas, é a “transposição curricular estrangeira” e não o desenvolvimento de uma política forjada no pensamento e necessidades nacionais (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000, p.65).

Com relação ao público do Ensino Médio, cabe ressaltar a importância da não homogeneização dos jovens brasileiros. Em acordo com Leão (2011, p.101), é preciso considerar que não se trata “de uma juventude universal, mas [de] jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos”.

O Ensino Médio está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

A Constituição Federal prevê a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (art.208, II, BRASIL, 1988), o que lembra uma problemática relacionada a essa etapa que tem altos índices de evasão dentre os jovens provenientes de famílias pobres, enquanto para jovens de grupos sociais privilegiados cursar o Ensino Médio é óbvio (GENTILI, 1996).

Observa-se que, legalmente, o Ensino Médio está envolvido tanto com o objetivo de formação para o trabalho quanto com a preparação para a continuidade dos estudos. No entanto, há interesses no alinhamento dessa etapa de ensino com necessidades do mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à escola pública, o que envolve “a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos (GENTILI, 1996, p. 25). De modo que se pode considerar a necessidade de analisar as políticas públicas voltadas à reformulação do Ensino Médio com cautela, pela possibilidade de subjazerem uma concepção política permeada de interesses ideológicos. Partindo desse princípio, o presente trabalho traz resultados da pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo foi captar a perspectiva do jovem sobre o Ensino Médio em face ao que a mais recente reforma, proposta por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Destaca-se a necessidade de realizar pesquisas nas quais essa juventude seja ouvida, fale, entendendo a fala como articulação pública de um discurso por parte de um sujeito coletivo, diferentemente da fala que se dá no espaço privado, como defende também Castro (2011, p.300), ao identificar que “os jovens têm sido objeto do discurso do outro - seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares - e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem”.

Os novos contornos dados ao Ensino Médio fazem ressurgir as discussões quanto: à natureza do seu objetivo central, ao seu público, à educação pública, à mão-de-obra e trabalho.

#### **As mudanças no mundo do trabalho no escopo da conjuntura neoliberal**

Ao tratar do Ensino Médio e a questão do mundo do trabalho, é preciso considerar o cenário composto por um novo regime de acumulação, denominado acumulação flexível, globalização ou mundialização. Toma-se os termos como

sinônimos em função de nomearem o mesmo processo (HARVEY, 1992).

Considerando que o trabalho se dá em estreita relação com a sociedade, sobretudo a sociedade civil, e tomando como base o conceito gramsciano, por meio do qual se pode compreender a realidade contemporânea como um projeto político, abrangente e sofisticado com o qual se pode tentar transformar a realidade (NOGUEIRA, 2003), destacam-se as transformações: no mundo do trabalho (por exemplo, a Lei nº 13.467/2017 [BRASIL, 2017a], que traz a modalidade de contrato de trabalho intermitente<sup>[1]</sup>, alterando os requisitos da habitualidade na prestação do serviço, a jornada de trabalho e o salário); e, conseqüentemente, na necessária mão-de-obra para esse “novo mundo”.

O que se chama de novo regime de acumulação surge da crise do modelo fordista e do Estado do Bem-Estar – que se comprometeram a investir em programas de seguridade social (como educação e saúde públicas, direitos de pensão, entre outros) – ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970 e se consolida na estruturação baseada no modelo neoliberal. Para Harvey (1992, p.135), “o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Contradições provenientes do interesse da concentração da propriedade do capital, o que inviabiliza considerar que o cidadão seja amparado pelo Estado.

A recessão, a crise fiscal e de legitimidade Estado do Bem-Estar criaram, então, oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980 tinham as condições favoráveis para “[...] implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 141).

Dado esse cenário de crise financeira, surge como central a figura do conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, responsável emprestar dinheiro para pagamento de dívidas externas e por empreender a reestruturação e abertura das economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998). Especialmente no caso brasileiro, um marco é a década de 1990, período no qual há um aprofundamento das políticas neoliberais e resignificação do bem público, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, além de inaugurar-se um processo de privatização sem precedentes (FREITAS, 2003).

O processo de privatização aparece de diversos modos como resposta à suposta ineficiência do Estado, o mais evidente transferiu a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, a fim de diminuir a ação econômica do Estado. Outros modos são a descentralização e a publicização propugnadas pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A descentralização se caracterizava pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e a chamada publicização consistia na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, que considerar-se-ia pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado (BRASIL, 1995). Nesses casos, tenta-se justapor a ideia de público à da propriedade da empresa, no entanto, lembra-se que na defesa de direitos sociais subjetivos, a concepção mais adequada para que se possa garanti-los é que os conceitos estejam imbrincados: público/estatal (PERONI, 2008; 2009).

A questão do público e sua viabilidade em termos de *produtividade* ganhou novos contornos com as medidas reformadoras dos anos 1990. Assim, o modelo de gestão ideal passa a ser o do setor privado, segundo Oliveira (1998), nesse momento foram anunciadas reformas administrativas com orientações voltadas a um referencial de gestão desenvolvido em empresas privadas. A noção de “quase-mercado” vem à cena. Le Grand e Barlett (1993, p. 10) esclarecem o termo: “‘mercado’ porque elas substituem as ofertas monopolistas do Estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são ‘quase’ porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras”.

O campo educacional não estava alheio a esse contexto de introdução de elementos provenientes da gestão empresarial: “Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, p.1097). O argumento para a necessidade de execução de reformas educacionais “[...] centra-se na superação da falta de qualidade, de *produtividade*, de requerimentos educacionais à modernização do país e à *integração à globalização*” (FIGUEIREDO, 2009, p.1123).

O debate sobre a educação passa, então, a interessar aos organismos internacionais, os quais elaboram orientações para essa área junto ao empréstimo financeiro para os países em desenvolvimento. O discurso do Banco Mundial (1995) propaga a ideia de educação como instrumento de *promoção do crescimento econômico*, da redução da pobreza e da desigualdade, na medida em que proporcionaria novas oportunidades aos pobres, aumentando a mobilidade social. Figueiredo (2009, p.1126, grifo nosso) sinaliza a focalização da política de financiamento educacional, não como direito de todos: a “meta [é] manter a pobreza em níveis suportáveis, *atendendo às demandas sociais críticas* para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de ajuste econômico”. O que gera um dualismo da escola pública brasileira com uma instituição educacional voltada para a ocupação dos postos de comando para os ricos e uma escola do acolhimento social e manutenção do *status quo* para os pobres.

Nesse sentido, cabe salientar a palavra-chave da proposta de reformulação do Ensino Médio, via Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que é a flexibilização curricular. O termo demonstra o discurso do setor privado, em torno da polivalência e competências múltiplas. “Sociedade do conhecimento”, por exemplo, é uma expressão que ganhou força nos anos de 1990 e cujo uso contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento e fortalecimento do setor privado e seu discurso de produtividade. O aumento da produtividade está diretamente vinculado à noção de que o setor privado tem o modelo de eficiência a ser seguido.

No caso do mundo do trabalho, então, há uma radical transformação, com orientações que se valem da diminuição de custos com recursos humanos, adoção de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Nessa acepção, em face de uma racionalidade financeira que regula todos os demais aspectos, o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global traz como palavras de ordem para os processos de produção: *eficiência* e *eficácia* (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A alteração no mercado de trabalho reverbera no redimensionamento do conceito de qualificação profissional:

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais [...] mas de comportamentos transversais (KUENZER, 2003, p.22).

Criticando as alterações de cunho neoliberal no processo produtivo, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70) afirmam que, as novas necessidades, no prisma do processo de globalização/mundialização, envolvem cenários competitivos nos quais o controle da informação é algo muito valioso, “especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global”; o acesso ao conhecimento é fundamental no estabelecimento de vantagem competitiva, “por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”.

Na conjuntura da reestruturação produtiva, com flexibilização do trabalhador e do trabalho, fronteiras entre o trabalho formal e o informal cada vez mais tênues, insere-se a terceirização (estabelecimento de contratos de trabalho precários), “colocando-se como fator primordial dessa busca a redução de custos” (OLIVEIRA, 1998, p.189). Nota-se que a semântica dos negócios, sua necessidade de racionalizar custos com recursos humanos e quantificar resultados, sobrepõe-se à do projeto pedagógico (GENTILI, 1997).

Ao promover um estudo sobre os impactos da globalização da economia, Kuenzer (2008) reconhece que há efeitos negativos também nas políticas educacionais e curriculares, defendendo o rompimento dessa lógica na educação e que se caminhe rumo à construção de uma “escola comprometida com os trabalhadores e os excluídos”.

### **Reforma do Ensino Médio: a Lei nº 13.415/2017**

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 gerou bastante discussão no âmbito social, porque foi apresentada às pressas, o que confirmou o ministro da Educação à época, Mendonça Filho, ao dar entrevistas afirmando que a urgência se dava em função da precária situação do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2016). Essa MP se transformou no Projeto de Lei nº 34/2016, por sua vez, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Ao que se denomina reforma do Ensino Médio, trata-se de uma política pública que propõe a ampliação da carga horária mínima anual da etapa final da Educação Básica, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação - PNE.

Quanto ao currículo do Ensino Médio, a proposta aprovada é a de que seja composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e, Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b, art. 4º<sup>[2]</sup>).

A última evidencia o estreitamento da relação do Ensino Médio com a formação técnica e profissional. Nesse sentido, estabelece-se que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitem ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo. Afirma-se que, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017b, art. 4º).

Para atuar junto à formação técnica e profissional, ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, abre-se a possibilidade de que profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 2017b, art. 6º).

Há algum tempo se propõe que sejam realizadas alterações no Ensino Médio similares às instituídas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como o Projeto de Lei nº 6840/2013, apresentado em 27 de novembro do ano de 2013, visando instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento. No art. 36 (§ 5º) desse Projeto de Lei, por exemplo, determinava-se que a última série ou equivalente do Ensino Médio fosse organizada a partir de opções formativas, com ênfase: em linguagens; em matemática; em ciências da natureza; em ciências humanas; e formação profissional (BRASIL, 2013). Ferretti (2015) defende que o Ensino Médio não seja fatiado em especializações, já que faz parte da formação básica do estudante. Para o autor, a proposta é uma retomada da chamada “Reforma Francisco Campos”, empreendida no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação Francisco Campos, a qual previa a modernização do ensino secundário brasileiro.

Não há como negar a necessidade de olhar para os problemas relacionados ao Ensino Médio, por exemplo, quanto à necessária ampliação do atendimento e a correção da distorção idade/série. A meta do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigência, é a de universalizar, ainda no ano de 2016, o atendimento escolar (engloba o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola) para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas (indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade) no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014).

Dar atenção ao Ensino Médio não significa adotar um projeto político para o estudante jovem da escola pública, que, dentre outras estratégias, os lançará para o mundo do trabalho previamente, por meio da formação obtida ainda na Educação Básica. Considera-se que a reforma é direcionada ao jovem da escola pública, pois os estudantes de famílias privilegiadas são, desde sempre, direcionados às universidades públicas, nas quais não há espaço para todos que dela desejam participar. De modo que essa reforma seria um projeto de política pública em meio à luta de classes (PARO et al, 1988) e não em favor do fortalecimento político-cultural das camadas populares (ARROYO, 1988).

Ferretti (2015) ressalta o desafio que é pensar a última etapa da Educação Básica dentro das políticas públicas de educação, por ser uma etapa que sempre esteve em meio aos interesses dos setores empresariais, devido à estreita relação da juventude com o ingresso no mercado do trabalho. Acrescentamos aos desafios, ao pensar-se o Ensino Médio e a juventude a ele ligada, a questão das mudanças de uma sociedade digital, “cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação” (CASTELLS, 2017, p.87). As reformas empreendidas no Ensino Médio ao longo dos anos elucidam quão disputada em termos de concepção e finalidades é essa etapa educacional.

### **O Ensino Médio ideal na perspectiva dos jovens**

Em pesquisa realizada com 238 estudantes de escolas públicas e privadas de um município do interior do estado de

São Paulo, foram aplicados questionários escritos, contendo questões fechadas e outras que permitiam justificativa, nos quais eles indicariam a sua visão sobre o Ensino Médio. Após a aplicação dos questionários, os dados foram compilados na planilha Excel e, posteriormente, procedeu-se às análises qualitativas.

A pesquisadora responsável esteve em cada uma das 4 escolas públicas estaduais e 3 escolas privadas que aceitaram participar da pesquisa, informando sobre a natureza, os objetivos da pesquisa e acompanhando o processo de resposta aos questionários. Apenas uma escola do município não aceitou o convite, mostrando um certo constrangimento com a sua realização. Desse modo, o corpus ficou dividido em 70% dos alunos que responderam ao questionário matriculados em escolas públicas e 30% nas privadas, matriculados nos períodos matutino, vespertino ou integral. Os questionários não foram aplicados aos alunos do período noturno. Ressalta-se que a coleta de dados, realizada no ano de 2018, teve início após a aprovação do seu projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos mobilizados para a pesquisa, envolveram a abordagem quantitativa e qualitativa: “[...] o uso da quantificação na investigação educacional – e de modo geral nas ciências em geral – não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela [...] A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos qualidade” (GATTI, 1986, p.70), o que significa dizer que os dados levantados necessitam de uma análise para se transformarem em informações úteis.

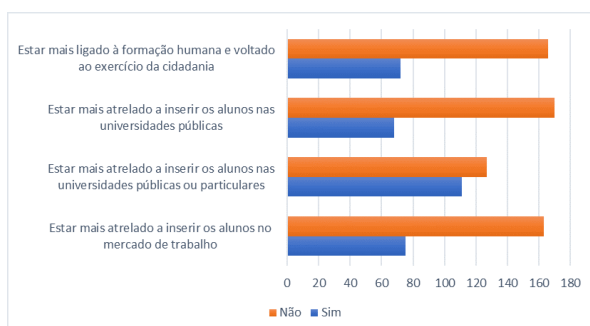
Quando perguntados se Ensino Médio deveria sofrer modificações em sua estrutura, do total de investigados, 120 indicaram que a etapa não precisava de nenhuma modificação (50.42%) e 118 alunos consideraram que mudanças seriam necessárias na etapa (49.58%). Dos que consideraram a necessidade de mudanças, a maior parte considera que deveria estar mais atrelado a inserir os alunos nas universidades, sejam públicas ou particulares, conforme vê-se no gráfico 1. O que vai ao encontro dos dados da pesquisa realizada com jovens do estado do Pará, cujos resultados indicaram o plano deles “[...] de prosseguir os estudos. Havia uma idealização de alguns cursos, como Medicina e Direito, e quase um consenso em torno da exigência de escolarização superior” (LEÃO, 2011, p.104). Ainda que, muitas vezes, houvesse um tom instrumental em torno da aquisição do diploma em nível superior, conforme relata o mesmo autor.

Nota-se, então, que a principal imagem de Ensino Médio apresentada pelos estudantes investigados diz respeito ao ingresso no Ensino Superior. O embate não é novo, ao analisar a reforma do então chamado 2º grau (correspondente ao que se denomina Ensino Médio atualmente), em 1971, com a instituição da profissionalização universal e compulsória, Cunha (2005, p.197) afirma que “[...] suscitou adesões e rejeições. Para uns, o ensino de 2º grau passaria a ter uma finalidade própria, ultrapassando o papel de mero preparatório para os cursos superiores”. O mesmo autor considera que não se trata do fato dos egressos do colegial secundário se interessarem por ingressar na universidade em razão de uma deficiência curricular (a ausência de formação profissional), mas porque, para o conjunto dos jovens egressos do colegial secundário, “[...] a procura dos cursos superiores, ao contrário do que se dizia, é determinada pela *presença neles* de valor, no caso o requisito de ascensão social, e não por alguma deficiência do Ensino Médio” (CUNHA, 2005, p.187).

Essa análise parece valer para os jovens do século XXI como foi pertinente para os do século XX, conforme resposta dos participantes da pesquisa de que se trata neste trabalho.

Para Carneiro (2012, p.9, grifos do autor), ao focar nos cursos vestibulares e no ingresso no Ensino Superior, “o Ensino Médio **funciona** sem as **funções** que legalmente lhe são inerentes. Ele não é tratado como constituinte e, sim, como parte isolada ou segmento blindado da blocagem da Educação Básica”, o correto, na ótica do autor, seria a estrutura deste bloco de ensino deve-se caracterizar pela invisibilidade.

**Gráfico 1:** O que acredita que deveria mudar no Ensino Médio para tornar-se ideal



Fonte: elaboração própria.

Vale lembrar que alguns dos alunos que indicaram a necessidade de mudanças, assinalaram mais de uma alternativa. Eles indicaram, ainda, em ordem de ocorrência que o Ensino Médio deveria: estar mais atrelado a inserir os alunos no mercado de trabalho; estar mais ligado à formação humana e voltado ao exercício da cidadania; e, por fim, direcionado a inserir os alunos nas universidades públicas.

A questão da inserção no mercado de trabalho aparece como ponto forte no foco do Ensino Médio ideal dos alunos investigados. É preciso considerar que muitos jovens precisam trabalhar, mas ao mesmo tempo, boa parte deseja fazê-lo. Ao refletir sobre o trabalho ser uma categoria-chave no imaginário juvenil, cogita-se a possibilidade do trabalho talvez não se constituir na fonte motivadora central, mas um passaporte para o reconhecimento social a ser outorgado pelo mundo dos adultos e que permite a inserção no mundo do consumo (GUIMARÃES, 2005).

Não é possível desconsiderar, ainda, que esse desejo para o Ensino Médio possivelmente reflita a insegurança, o sentido de risco e vulnerabilidade desses jovens em um cenário de mudanças trabalhistas, acompanhadas de políticas públicas que alimentam um sentimento de individualização, que não enraíza o jovem e sua biografia ocupacional em normas e regulações seguras por isso a sensação de que o Ensino Médio deva olhar/preocupar-se com a sua inserção no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2005).

Ainda com relação às mudanças no Ensino Médio, uma das possibilidades vislumbradas pelas políticas educacionais que o envolvem é a de que 20% da sua carga horária seja oferecida na modalidade a distância. No caso do curso noturno, a autorização chega a 30% da carga horária total. Para a Educação de Jovens e Adultos – EJA – se permite até 80% do currículo na modalidade Educação a Distância – EaD.

No mês de novembro de 2018, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou essa proposta (foram 8 votos a favor, contando com o da Secretária de Educação Básica do MEC, integrante do conselho, um voto contrário, o do ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - Chico Soares, e uma abstenção), que chegou a cogitar, na primeira versão, uma carga horária maior 40% para o Ensino Médio e 100% EaD para a EJA. A reforma do Ensino Médio deu suporte para isso quando estabeleceu que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017b, art. 16, §11).

Sobre a viabilidade de cursar parte da carga horária do Ensino Médio a distância, a maioria dos jovens assinalou não acreditar que essa seja uma boa alternativa, 61 estudantes (67.65%). Dificuldade de concentração, falta de comprometimento e nem todos têm acesso foram justificativas de parte desses alunos. Enquanto 77 (32.35%) julgaram ser uma possibilidade exitosa, porque o interesse estaria no aluno e possibilitar-se-ia uma aproximação da dinâmica universitária.

### Considerações Finais

Diante da identificação de que o Ensino Médio sempre foi alvo de interesses do mercado, bem como das previsões de consolidação de uma educação pública articulada ao ensino técnico, o presente trabalho consultou os jovens, buscando captar seus anseios e perspectivas, para verificar se há alinhamento entre a política pública estabelecida para o Ensino Médio e o público ao qual se direciona.

Boa parte dos alunos investigados não acreditam que o Ensino Médio deveria passar por mudanças (50.42%), mas a diferença não foi considerada significativa com relação aos que manifestaram opinião contrária (49.58%). Constatou-se que a EaD não seria uma opção alternativa viável para a realização de parte do Ensino Médio (67.65%), conforme a maior parte dos alunos investigados indicou. Eles justificaram a rejeição à proposta devido, principalmente, à dificuldade de concentração, falta de comprometimento e falta de acesso aos equipamentos tecnológicos necessários e internet.

Os resultados indicaram que, majoritariamente, os jovens acreditam que para o Ensino Médio melhorar, em sua perspectiva, deveria objetivar mais contundentemente o preparo para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. A questão do status social oriundo do diploma do Ensino Superior aliado ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo (em um cenário de desemprego estrutural, sobretudo para os jovens) são hipóteses de interpretação acerca da finalidade do Ensino Médio para esses alunos. Na sequência, eles indicaram que a etapa deveria dedicar-se a inserir os alunos no mercado de trabalho. Possivelmente, a necessidade, a inserção no mundo do consumo e as dificuldades provenientes das novas condições de inserção no trabalho são razões para o desejo de um Ensino Médio que olhe para a insegurança do jovem contemporâneo e suas possibilidades de trabalho.

É importante que se investiguem os interesses dos estudantes em face dessa nova investida para o Ensino Médio, porque houve uma pressão e reivindicação histórica de inúmeras entidades científicas, sindicais e populares para que todos tivessem garantido, legalmente, um ensino de qualidade, que não pode ser ignorada pela Lei nº 13.415/2017. As políticas públicas voltadas para o Ensino Médio são importantes, mas devem ser amplamente debatidas, para minimizar o risco de intensificarem desigualdades e colocarem em xeque uma educação democrática e preocupada com as necessidades da juventude de uma sociedade neoliberal, cujos interesses são poderosos e multifacetados.

### Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.3-10, maio/1988.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio/1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 6840 de 27 de novembro de 2013**. Câmara dos Deputados, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de setembro de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017a.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017b.
- CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 18 ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- CASTRO, L. R. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p.299-324.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. R. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago./2001.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J.F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.
- FERRETTI, C. J. Ensino Médio e mudanças na legislação. Trabalho apresentado no GT09. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out./2015.

- FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, set./dez., 2009, p. 1123-1138.
- FREITAS, H. C. L. de. Certificação Docente e formação do educador: regulamentação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 88, dez., número especial, Campinas, 2003.
- FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out., 2005, p. 911-933.
- GATTI, B. A pesquisa quantitativa. **Seminários de pesquisa - Anais**. São Paulo: FE/USP, 1986.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI Pablo (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996, p. 09-49.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.
- GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira.** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr., 2003.
- KUENZER, A. As Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.), 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.33-57.
- LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p.99-116.
- LE GRAND, J.; BARLETT, W. (Org.). **Quasi-markets and social policy**. Baskingstoke: Macmillan, 1993.
- NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.18, n.52, 2003, p.185-202.
- OLIVEIRA, D. A. de. Da terceirização e da flexibilização como estágios para a globalização. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**, Bauru, n. 21, p. 187-231, abr./jul., 1998.
- PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.11-20, mai./1988.
- PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação:** novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2008, p. 111-127.
- PERONI, V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil . **Educação: Teoria e Prática**, v. 19, n.32, p.17-35, jan./jun., 2009.
- SOARES, M. **As políticas sociais e o Banco Mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

[1] Art. 443: O contrato individual de trabalho poderá ser acordado tácita ou expressamente, verbalmente ou por escrito, por prazo determinado ou indeterminado, ou para prestação de trabalho intermitente. §3º Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria (BRASIL, 2017a).

[2] Altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.