

DESIGUALDADES NO ENSINO MÉDIO: o que faz o estudante-trabalhador
INEQUALITIES IN HIGH SCHOOL: what makes the student-worker
DESIGUALDADES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿qué hace el estudiante trabajador?

Dante Henrique Moura¹
Domingos Leite Lima Filho²

RESUMO

Tendo como referencial o materialismo histórico-dialético, o texto discute o ensino médio brasileiro, com foco em suas concepções e nas políticas desenvolvidas nesse âmbito, buscando-se produzir uma síntese sobre os embates que permeiam esta etapa educacional. Em seguida, por meio de pesquisa empírica, discutem-se as distintas atividades desenvolvidas por estudantes do EM das esferas estadual e federal que declararam trabalhar. Concluiu-se que há uma hierarquização no que se refere ao grau de complexidade das atividades desenvolvidas no mundo do trabalho, em função do tipo de ensino médio cursado e da esfera na qual estuda: estadual ou federal.

Palavras-chave: Sujeitos do ensino médio. Mundo do trabalho. Desigualdade. Hierarquização.

ABSTRACT

Taking as reference the historical-dialectical materialism, the text discusses Brazilian high school, focusing on conceptions, policies and programs developed in this scope, seeking to produce a synthesis on the struggles that permeate this stage of basic education. From there, through empirical research, we discuss the different activities developed by state and federal students who declare to work while attending high school. It was concluded that there is a hierarchy regarding the degree of complexity of the activities developed in the world of work, according to the type of secondary education studied and whether this occurs at the state or federal level.

Key words: High school subjects. Work world. Inequality. Hierarchy.

RESUMEN

Teniendo como referencia el materialismo histórico-dialéctico, el texto discute la escuela secundaria brasileña, enfocándose en sus concepciones y las políticas desarrolladas en esta área, buscando producir una síntesis sobre los enfrentamientos que impregnan esta etapa educativa. Luego, a través de la investigación empírica, discutimos las diferentes actividades desarrolladas por los estudiantes de la escuela secundaria de las esferas estatales y federales que declararon trabajar. Se concluyó que existe una jerarquía con respecto al grado de complejidad de las actividades desarrolladas en el mundo del trabajo, dependiendo del tipo de escuela secundaria a la que asiste y la esfera en la que estudia: estatal o federal.

Palabras clave: Sujetos de la secundaria. Mundo de trabajo. Desigualdad. Jerarquización

1 APROXIMAÇÃO À PROBLEMÁTICA: considerações conceituais e metodológicas

Neste texto, com base em pesquisas que realizamos, principalmente, nas últimas décadas, tendo como foco concepções, políticas e programas do Ensino Médio (EM) no Brasil, buscaremos produzir uma síntese sobre os embates que permeiam a etapa final da educação básica (EB). Discutiremos, também, relações de estudantes dessa

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal - RN, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>. E-mail: dantemoura2014@gmail.com

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba - PR, Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3802-6794>. E-mail: dllimafilho@gmail.com

etapa com o mundo do trabalho. É importante esclarecer ao leitor que neste artigo consideramos as pesquisas desenvolvidas até 2016. Dessa forma, a análise não inclui a reforma do EM decorrente da Lei nº 13.415/2017. Tal reforma, gestada no atual contexto de golpe contra a sociedade brasileira, especialmente, no que concerne aos direitos conquistados pela classe trabalhadora mais empobrecida do país até meados da presente década, tende a radicalizar a dualidade educacional no EM.

Destacamos a importância da temática, considerando que, dentre os inúmeros desafios enfrentados pela educação brasileira, talvez um dos que mais tenha despertado tensões e enfrentamentos teóricos e práticos seja aquele ligado à educação escolar destinada aos adolescentes, jovens e adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de EM e nas de educação profissional (EP). Reiteramos tratar-se de uma questão antiga e que segue aberta aos debates, estudos e pesquisas acerca das políticas educacionais,—uma vez que, nos contextos das disputas entre classes/fragmentos de classes sociais e projetos societários que marcam, constituem e dividem a sociedade brasileira, os objetivos e finalidades atribuídos ao EM seguem oscilando, desde longa data, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos trabalhadores. Esses embates que ocorreram e ocorrem tanto entre os estudiosos, como entre os profissionais da educação, os gestores, os governos, os legisladores da educação, os movimentos sociais (e entre todos), bem como de setores empresariais, é identificável nos discursos, políticas e programas propostos, realizados e em andamento para o EM na escola pública brasileira. Assim, os discursos e programas apresentados costumam ser eivados de ambiguidades e intenções implícitas, configurando uma disputa social no plano material e ideológico que, muitas vezes, não se apresenta com clareza na evidência imediata, sendo necessária a profundidade e o rigor do método de análise para a sua plena apreensão.

A discussão sobre caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do EM e sua articulação com o mundo do trabalho e com a educação superior se acentuou nos embates no contexto de resistência à ditadura e na luta pela redemocratização do país, especialmente na década de 1980, tendo como ponto de destaque a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e as propostas para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com seu desenlace em 1996. Já no contexto das políticas de caráter neoliberal, da década de 1990 em diante, sucessivas proposições, instrumentos legais, programas e políticas educacionais, incidiram nesta temática nem sempre sinalizando para a mesma direção, em razão das forças em disputa. Destacamos o Decreto nº 2.208/1997, as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que seguiram vigentes no plano legal até 2011 e, talvez como prática até a atualidade em muitas escolas, o Decreto nº 5.154/2004, o Decreto nº 5.840/2006, as novas, mas ainda pouco conhecidas no chão da escola, diretrizes curriculares nacionais para o EM (Resolução nº 02/2012 CNE/CEB³) (BRASIL, 1997, 2004, 2006).

Então, o esforço que fazemos com este trabalho se insere no debate e desafio de apreender o sentido em que se vem movimentando o EM, a partir do conjunto dessas políticas, embasados na constatação imediata de sua multiplicidade e diversidade: diferentes sujeitos, diferentes espaços, distintos tempos e diversos programas, para tentar apreender a lógica que possivelmente os unifica e lhes dá sentido, o que seria uma manifestação mediata de um processo de dominância social em determinado contexto histórico. É um desafio teórico-prático, que se impõe no plano epistemológico-metodológico-ontológico, na medida em que, de uma perspectiva dialética e materialista, fenômeno e essência não se opõem nem se confundem, mas se complementam mediata e processualmente como unidade dialética do real, numa relação de identidade e diferença. A respeito desta relação, interpretando passagem conhecida de Marx afirma:

³ Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 05 jun. 2016.

Se ‘fenômeno’ e ‘essência’ coincidissem imediatamente – e aqui a especificação da imediatez é decisiva – a ciência seria supérflua, por um lado e basicamente, porque o real se nos desvendaria de pronto numa relação directa e ‘instantânea’ e, por outro lado, porque o próprio princípio da compreensão também de pronto se nos mostraria, muito provavelmente, no quadro de uma ‘intuição’ (BARATA-MOURA, 2007, p. 82, grifo do autor).

Então, na tentativa de entender o que se passa com o EM, no desafio de superar a imediatez e a intuição do que se nos apresenta, situado o contexto histórico-social da problemática dessa etapa educacional e explicitada a perspectiva teórico-metodológica pela qual nos orientamos, buscaremos realizar uma análise tendo como recorte temporal o período compreendido entre a última década do século XX e a primeira metade dos anos 2010. No primeiro momento, apresentaremos breve exposição do quadro geral da oferta do EM. Na sequência, discutiremos alguns programas e projetos que constituem a política pública destinada ao EM e que resultam em distintos tipos dessa oferta educacional; no terceiro momento, estabeleceremos uma relação direta com dados empíricos provenientes de uma pesquisa desenvolvida no período de 2013 a 2016 sobre o EM oferecido no Rio Grande do Norte (RN). Trata-se de pesquisa ampla e que abrange vários objetivos. Neste texto, analisaremos a existência de relações entre os tipos de EM frequentados e o trabalho intelectual/trabalho manual, a partir das respostas dos estudantes que declararam trabalhar enquanto realizavam o EM. Finalmente, apresentamos algumas considerações visando à continuidade do debate.

2 OS ENSINOS MÉDIOS NO BRASIL: FRAGMENTAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO

Debateremos essas questões a partir do pressuposto de que o acesso ao EM não é igualitário nem universal. Por outro lado, a expressiva ampliação das matrículas nessa etapa educacional nas últimas décadas, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, pela atual LDB, Lei nº 9.394/1996, e pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009⁴, que trata da EB obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade⁵, representa um avanço significativo. Na Tabela 1, apresentamos a evolução das matrículas no EM nas últimas décadas.

Tabela 1 - Evolução da matrícula no EM nos anos 1991, 2004, 2005 e 2016¹

Matrículas no EM regular ² por dependência administrativa	1991	2004	2005	2016
Brasil	3.772.698	9.169.357	9.031.302	8.133.040
Federal	103.092	67.652	68.651	169.566
Estadual	2.472.964	7.800.983	7.682.995	6.897.145
Municipal	177.268	189.331	182.067	49.725
Particular	1.019.374	1.111.391	1.097.589	1.014.614

Fonte: Elaboração dos autores, a partir do INEP/MEC.

A Tabela 1 demonstra que o crescimento entre 1991 e 2004 foi de 143,1%, fundamentalmente na esfera estadual, onde o aumento foi de 215,4%, cabendo destacar que, no período de 1991 a 2005, o crescimento populacional, na faixa etária de 15 a 17 anos, foi de 14,8% (COSTA, 2013).

Enquanto isso, no mesmo período, a matrícula na esfera federal foi sensivelmente reduzida como consequência da política educacional dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, por meio da reforma da EP, promoveu a separação obrigatória entre o EM e a EP via Decreto nº 2.208/1997.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 jun. 2016.

⁵ Esse avanço é limitado, posto que vincula o direito à faixa etária, excluindo de sua garantia os sujeitos que não concluírem a educação básica até os 17 anos de idade.

Observamos, ainda, que o ápice da matrícula ocorreu em 2004 e que, em 2005, diminuiu. Apesar de não constarem na Tabela 1, os dados dos censos escolares posteriores a 2005⁶ revelam que, desde então, essa diminuição é contínua.

No período de 2004 a 2016, a esfera estadual se mantém como a principal responsável pela oferta do EM e a alteração na esfera privada continua pouco significativa. Não obstante, há movimentos importantes nos âmbitos municipal e federal. No primeiro, a transferência da responsabilidade pelo EM dos municípios para os estados, prevista constitucionalmente, se intensifica, de forma que a matrícula municipal foi reduzida em 73,7%. Já na esfera federal, o processo foi inverso, a matrícula foi ampliada em 150,6%, fruto, inclusive, da política educacional do governo federal (2013-2016) que revogou, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997, por meio do Decreto nº 5.154/2004, e a Portaria nº 646/1997,⁷ além de promover a expansão e a interiorização da Rede Federal de EPT⁸, o que potencializou a integração entre o EM e a EP e o aumento de sua matrícula na esfera federal. Além disso, a expansão dessa rede, a partir de 2005, também vem contribuindo para o aumento da matrícula do EM federal.

Em síntese, a Tabela 1 apresenta dados inequívocos a respeito da ampliação da matrícula do EM, embora estejamos longe de sua universalização. Sem embargo, urge discutir o rumo da ampliação dessa oferta do ponto de vista do direito igualitário de todos.

Na busca por uma caracterização da matrícula do EM, recorremos aos dados do Censo Escolar 2016⁹ e elaboramos a Tabela 2. É necessário ressaltar que essa Tabela não expressa toda a fragmentação do EM. A oferta que tem maior número de matrícula, o EM regular, propedêutico, cerca de 7,6 milhões, abriga diferentes arranjos na organização curricular e na forma de gestão das escolas. Nesse caso, é importante considerar que a oferta noturna alcança cerca de 1,8 milhões de matrículas, segundo o Censo Escolar 2016.

Tabela 2 - Matrícula no EM por tipo de oferta, em 2016

Dependência Administrativa	EM Regular				EM na Modalidade EJA ³			Total EM
	Propedêutico ⁴	Normal/Magistério	Integrado	Subtotal regular	Propedêutico	Integrado	Subtotal EJA	
Brasil	7.601.197	102.833	429.010	8.133.040	1.342.137	32.710	1.374.847	9.507.887
Federal	20.144	143	151.279	171.566	2.209	8.282	10.491	182.057
Estadual	6.554.882	95.747	246.516	6.897.145	1.192.234	22.120	1.214.354	8.111.499
Municipal	36.826	2.836	10.053	49.715	34.415	806	35.221	84.936
Privada	7.601.197	102.833	429.010	8.133.040	1.342.137	32.710	1.374.847	9.507.887

Fonte: Elaboração dos autores a partir do Censo Escolar 2016.

Programas importantes, como o Ensino Médio Inovador (ProEMI), incidem diretamente na organização curricular de parte significativa dessa oferta acarretando diferenças importantes no processo de gestão administrativa e pedagógica das escolas por eles abrangidos. Entretanto, no Censo Escolar, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) não divulga os dados separadamente, o que nos permitiria evidenciar uma variedade ainda maior de subtipos de EM.

Em 2013, segundo o Relatório Educação para Todos 2000-2015 (versão preliminar)¹⁰, 5.189 escolas (de um total de 18.676) participavam do ProEMI, com

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 jun. 2016.

⁷ Esta Portaria do MEC determinou que, a partir de 1998, a oferta do EM no âmbito da rede federal fosse, no máximo, 50% da que havia sido proporcionada em 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 05 jun. 2016.

⁸ Nesse movimento a Rede Federal de EPT saiu de 140 unidades em 2003, para 644 em 2016, distribuídas 568 municípios situados em todos os estados e no Distrito Federal, segundo dados do próprio MEC.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 jun. 2016.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2014.

uma matrícula total 3.721.725 estudantes, ou seja, 47,4% da matrícula do EM regular, propedêutico e diurno. Evidentemente, este é um Programa importante em termos de matrícula e de número de escolas participantes.

Seguramente, os alunos abrangidos pelo ProEMI cursam um tipo de EM diferente dos demais pertencentes à mesma categoria em análise, mas não alcançados por esse Programa.

Outro Programa que incide nessa categoria é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No caso de cursos técnicos, o Programa destina-se a estudantes do EM de escolas públicas que queiram obter, concomitantemente, uma formação técnica de nível médio. Entretanto, como sua incidência não é direta, já que o Programa não dialoga com a organização curricular do EM, não aprofundaremos sua análise neste estudo¹¹.

Ainda nessa mesma categoria, há outro conjunto de escolas e, em consequência, de estudantes, professores e gestores, submetidos a modelo distinto de EM. São as escolas cuja gestão administrativa e pedagógica é diretamente influenciada pela iniciativa privada por meio de institutos e fundações como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, Instituto Oi, Fundação Pão de Açúcar, Fundação Odebrecht, dentre outros, várias delas estreitamente vinculadas ao conglomerado empresarial que constitui o Todos pela Educação. É a gestão compartilhada que representa, na prática, o avanço do empresariamento da gestão da EB brasileira (KRAWCZYK, 2014; SILVA, J., 2013).

Ainda há a oferta diretamente privada cujo objetivo central é preparar os estudantes para o acesso ao ensino superior, reduzindo o sentido da formação humana ao prosseguimento de estudos (unilateralidade). Nesse caso, o perfil socioeconômico do público é bem diferente dos que frequentam os demais EM, mas não trataremos dessa questão, posto que nosso objeto reside na educação pública.

Até aqui discutimos a fragmentação da oferta dentro do que, na Tabela 2, aparece de forma homogênea sob a denominação EM regular, propedêutico. Passamos a discutir o EM *regular*, propedêutico e noturno, cuja matrícula também é significativa, mais de 1,8 milhões, em 2016, concentradas nas redes estaduais.

Trata-se de um grupo de estudantes com faixa etária mais elevada e cuja maioria está na condição de trabalhador (empregado ou não). Suas características se aproximam às dos sujeitos da Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos dos quais têm trajetórias que revelam elevada distorção idade/série (ENSINO..., 2008). Muitos alunos da EJA e a maioria do noturno iniciam o EM com idade superior aos 15 ou mesmo aos 17 anos de idade.

Segundo dados do Censo Escolar 2013¹², nesse ano a distorção idade/série no EM foi de 29,5%, mas esse dado é heterogêneo. Na esfera pública como um todo, foi de 32,7%, sendo 33%, na estadual; 19,4%, na federal; e 30,4%, na municipal. Nesse mesmo ano, na esfera privada, foi de 7,6%.

Os dados evidenciam a hierarquização do fluxo escolar no EM, pois os jovens que ocupam posição socioeconômica mais privilegiada avançam mais rapidamente nessa etapa educacional.

Retornando à Tabela 2, encontramos, ainda sob a denominação de EM regular, as ofertas que articulam o EM à EP, sob a categorização de Normal/Magistério e EM Integrado, doravante EMI.

¹¹ Entretanto, o Pronatec altera a jornada escolar do estudante que, em um turno, está em uma escola nas disciplinas de formação geral e, no outro, em outro espaço na formação técnica, tendo que se deslocar de uma para outra escola. Esse tipo de arranjo limita sobremaneira a possibilidade de o estudante trabalhador ter acesso ao Programa, posto que precisasse dedicar dois turnos à realização dos cursos, o que, em geral, é incompatível com a condição de trabalhador.

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 01 set. 2014.

Compreendemos que o Normal/Magistério, apesar de algumas especificidades, é um tipo de EMI cuja formação profissional é dirigida à docência¹³. Sendo assim, nos concentraremos na análise do EMI, considerando a oferta denominada regular e a da modalidade EJA (EMI Proeja).

A leitura da Tabela 2 permite concluir que a matrícula nessa forma é pequena quando comparada ao total da etapa, mesmo considerando a soma entre o EMI regular e o EMI Proeja, que, juntos, em 2016, alcançaram 461.720 matrículas, correspondendo a 4,9% do total.

Esse dado, por si só, evidencia o baixo grau de prioridade concedido pelo estado brasileiro ao EMI. Por outro lado, a produção acadêmico-científica proveniente do campo sócio-histórico-crítico e de alguns movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), vem assumindo a defesa do EMI, fundamentado na concepção de formação humana integral, como um caminho possível e viável para a construção da base unitária de um futuro EM igualitário para todos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MACHADO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2010; KUENZER, 2011; KUENZER; LIMA, 2013; SHIROMA; LIMA FILHO, 2011; SILVA, M. 2013; MOURA, 2013).

O exposto até aqui permite concluir que o EM atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não contribui para a formação integral dos sujeitos, limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos.

Por isso, argumentamos a favor de um EMI fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos. Isso contribuirá para que os formandos possam compreender o mundo e nele atuar buscando a melhoria das próprias condições de vida e, também, tenham a possibilidade de atuar na perspectiva da transformação social.

Assim, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando problematizam a profissionalização no EM brasileiro. Para eles,

Se a preparação profissional no EM é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o EM se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o EM integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Evidentemente, essa travessia para uma nova realidade a que se referem os autores é a construção de uma sociedade futura. Nessa travessia, há duas formas de organizar o EM - EM (politécnico) e EM (politécnico) integrado à EP - que são coerentes e poderão coexistir até que as condições objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permita aos jovens da classe trabalhadora concluírem a EB por volta dos 17 ou 18 anos de idade sem a obrigação de terem que trabalhar até então. Afinal, esse já é um direito garantido aos filhos dos estratos médio e alto da população desde sempre, inclusive, muitos só começam a trabalhar após a conclusão do ensino superior.

Incumbe-nos ainda refletir sobre o fato de que a oferta do EMI, além de muito pequena, como já destacado, também chega de forma desigual aos que a ela têm acesso.

¹³ A problemática relacionada à oferta denominada Normal/Magistério é mais ampla e precisa ser aprofundada, mas não é nosso objeto no presente texto.

Podemos afirmar que o EMI proporcionado no âmbito federal não é o mesmo das redes estaduais. As condições materiais concretas de funcionamento da rede federal são distintas das estaduais. Tanto a infraestrutura física, incluindo os prédios, os laboratórios, as bibliotecas, os espaços para práticas desportivas etc. como o quadro docente, sua formação, remuneração e carreira são muito desiguais, tendo a rede federal condições bem melhores do que as estaduais.

Some-se a isso ainda outro aspecto relevante. O ingresso de estudantes na rede federal ocorre mediante rigoroso processo seletivo, centrado na meritocracia. Enquanto isso, as redes estaduais constitucionalmente estão incumbidas de receber todos a que a elas acorram no sentido de garantir o direito à educação.

Ainda com relação ao EMI, cabe tratar de outra assimetria: a oferta denominada regular e a destinada ao público da EJA no interior da rede federal, a última oferecida por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e adultos (Proeja), criado em 2005.

Os públicos dessas duas ofertas têm características distintas. Os primeiros vêm de da trajetória acadêmica dita regular. Concluíram o ensino fundamental por volta dos 14 ou 15 anos de idade, submeteram-se a um processo seletivo rigoroso e a maioria dedica-se exclusivamente aos estudos. Os da modalidade EJA vêm de trajetórias educacionais que revelam entradas e saídas, às vezes, recorrentes, que geram lacunas de aprendizagens diversas. Ademais, muitos são trabalhadores, pais e mães de família, além de outras especificidades amplamente discutidas na literatura sobre a EJA, de modo que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos.

A análise desenvolvida até aqui nos permite evidenciar a fragmentação e a hierarquização da oferta do EM. As distintas concepções e formas de organização curricular, incluindo os tempos e os espaços, que sustentam os diversos ensinos médios desvelam um contexto que priva a população do direito igualitário à educação escolar nessa etapa.

Essa ação do Estado é decorrente das disputas por projetos societários distintos e resulta em um movimento que distribui um pouco com os que nada têm como forma de alívio da pobreza, de contenção social, contribuindo, no que se refere ao acesso à educação escolar, para materializar o que Garcia (2006) conceitua como cidadania mitigada:

O conceito de cidadania, como aquela qualidade que distinguia todos os indivíduos que passavam pela escola pública, foi reelaborado nos moldes do novo capitalismo periférico, que admite um conceito de cidadania mitigada. *O direito do cidadão passa a ser considerado em razão do estado de carência ou de necessidade.* (GARCIA, 2006, p. 122, grifo do autor).

Com essa forma de atuar, o Estado contribui para *regular* os interesses do capital, pois cada um desses tipos de EM contribui para a formação de trabalhadores com distintos níveis de conhecimentos científico-tecnológicos, ou seja, uma formação hierarquizada. Formam-se, então, desde aqueles que atuarão em atividades mais complexas, em geral, após concluir estudos em nível superior, até aqueles cuja formação somente lhes permitirá atuar em atividades periféricas, passando pelos semiqualeificados e os polivalentes.

E isso é fundamental para o capital, o qual, para viabilizar a sua reprodução ampliada, se nutre da divisão técnica do trabalho valorizando sua vertente intelectual, exercido por poucos, em detrimento do trabalho manual, destinado à maioria. Entretanto, todas essas formas de trabalho, submetidas aos interesses hegemônicos, se articulam e contribuem para a manutenção do bom funcionamento do metabolismo do capital.

Com fundamento nessa análise mais geral até aqui desenvolvida, no próximo item vamos discutir alguns resultados de uma pesquisa cujo objeto são as distintas formas de ofertas do EM no RN.

A pesquisa busca compreender o EM nas esferas públicas estadual e federal. Neste texto, a análise está centrada nas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual dentre estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam a última etapa da EB.

3 ESTUDANTES-TRABALHADORES: hierarquização das atividades desenvolvidas

Antes da análise, é necessário discutir, no contexto da divisão do trabalho, como se relacionam trabalho intelectual/trabalho complexo e trabalho manual/trabalho simples. Em princípio, trabalho intelectual/complexo se aproximam e formam um binômio por oposição a trabalho manual/simples. Não obstante, há especificidades entre trabalho intelectual e trabalho complexo assim como entre trabalho manual e trabalho simples que precisam ser consideradas.

O trabalho complexo e o trabalho simples formam um par, em que o primeiro se caracteriza por sua natureza especializada, requerendo maior esforço, maior tempo na formação da força de trabalho, sendo exercido, geralmente, por profissionais com formação mais intelectual, em nível superior, ou trabalhadores com formação técnica especializada. Já o trabalho simples é de natureza não especializada, não sendo exigidos de quem o realiza mais do que conhecimentos elementares como saber ler, contar e escrever, tendendo ao trabalho manual (MARX, 1988).

Entretanto, o trabalho complexo não é o mesmo que trabalho intelectual porque o primeiro exige a compreensão plena da totalidade do trabalho. Por exemplo, em um trabalho de natureza intelectual desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, em que cada um desenvolva uma atividade intelectual, mas na qual nenhum deles domina plenamente a totalidade da atividade desenvolvida, o trabalho de cada um é trabalho intelectual, mas não plenamente complexo.

Sobre essas relações, a discussão ao tratar da divisão do trabalho em saúde é muito elucidativa:

Se lembrarmos que o ACS [Agente Comunitário de Saúde] compõe uma equipe multiprofissional formada por um médico, um enfermeiro (profissionais de nível superior) e um auxiliar de enfermagem (profissional que deve ter concluído, pelo menos, o ensino fundamental), veríamos que a divisão do trabalho na sociedade capitalista reservou aos primeiros o domínio dos conhecimentos científicos, proporcionado pelo acesso aos níveis superiores de ensino e ao mundo da ciência. A estes, na maioria das vezes, compete o trabalho intelectual, como, por exemplo, a análise das situações, a realização de diagnóstico, a proposição e/ou a prescrição de soluções, o planejamento e a gestão do trabalho, dentre outras. Aos auxiliares, por terem uma formação de nível intermediário, competem as tarefas também intermediárias, que compreendem saberes procedimentais e alguns saberes teóricos instrumentais aos procedimentos. Por fim, sob esta lógica, aos ACS competiriam as tarefas mais elementares determinadas por seus superiores. [...]

Por mais que as atividades de alguns trabalhadores sejam mais complexas do que outras, nenhum deles é sujeito pleno da totalidade do processo de trabalho.

Este é a soma dos trabalhos, mais ou menos simples, dos seus trabalhadores.

Mesmo o trabalho do médico e do enfermeiro, sendo de caráter intelectual, ao ser submetido a essa divisão, acaba tendo uma complexidade relativa, pois eles não se apropriam do conjunto do trabalho desde a sua concepção até a sua execução. (RAMOS, 2007, p. 42).

Nesse sentido, o trabalho complexo se nutre do trabalho intelectual, mas não se confunde com ele. Observemos também que, ainda segundo a mesma autora,

o trabalho complexo é a “a soma dos trabalhos, mais ou menos simples, dos seus trabalhadores”. Ou seja, o trabalho complexo é a soma dos trabalhos parcelares de cada trabalhador. Se tomamos o caminho inverso podemos compreender que a divisão do trabalho complexo em várias tarefas simples realizadas por trabalhadores individuais se materializa na divisão fundamental entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Apesar dessa diferenciação, para fins de simplificação do texto, daqui em diante, vamos sempre mencionar trabalho intelectual/complexo e trabalho manual/simples, sem esquecer do que acabamos de discutir.

Aqui é necessário reafirmar que o EMI na perspectiva da formação humana integral defendido ao longo do texto é orientado pela superação da dicotomia entre trabalho intelectual/complexo e trabalho manual/simples na direção de uma formação fundamentada no princípio educativo do trabalho de forma que os sujeitos possam compreender criticamente as relações sociais de produção capitalista para, a partir daí, poderem atuar na perspectiva de sua superação.

Feitas essas considerações, passamos à discussão proposta. Em seu conjunto, as escolas investigadas abrangem, em geral, a oferta dos tipos de EM apresentados na Tabela 2¹⁴, sendo considerada a seguinte tipificação na pesquisa: EM Propedêutico *regular* diurno; EM Propedêutico regular noturno; EM Propedêutico EJA; EM Integrado regular; EM Integrado Proeja; Programa EM Inovador (ProEMI).

Foram ouvidos 1.015¹⁵ estudantes concluintes do EM à época da pesquisa de campo (ano letivo de 2015). A seguir, apresentamos a Tabela 3 com as escolas investigadas e o respectivo quantitativo de estudantes por tipo de EM, segundo a esfera estadual ou federal.

Tabela 3 - Instituições e quantitativo de estudantes participantes da pesquisa

Instituições		Estudantes	Total Sim	Trabalham durante o EM		
				Não	Não resp.	
Rede Estadual	Estadual A	121	863 (100%)	226 (26,2%)	622 (72,1%)	15 (1,7%)
	Estadual B	91				
	Estadual C	134				
	Estadual D	36				
	Estadual E	123				
	Estadual F	58				
	Estadual G	66				
	Estadual H	90				
	Estadual I	50				
	Estadual J	94				
Campi do IFRN	IFRN A	28	152 (100%)	40 (26,3%)	110 (72,4%)	2 (1,3%)
	IFRN B	86				
	IFRN C	20				
	IFRN D	18				
Total Geral		1015	1015 (100%)	266 (26,2%)	732 (72,1%)	17 (1,7%)

Fonte: Elaboração dos autores, a partir dos dados da pesquisa (2018).

A partir da Tabela 3 explicitamos que os sujeitos da presente análise são os 266 que declaram trabalhar durante a realização do EM, sendo 40 de 4 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e 226 das 10 escolas da rede estadual de educação RN. Cabe-nos ainda informar

¹⁴ Excetuando-se o Ensino Médio Normal/Magistério e acrescentando-se o ProEMI. Além disso, na Tabela 2, não estão desagregadas as matrículas das ofertas diurna e noturna porque, no Censo de 2016, o INEP não divulgou esses dados separadamente, por tipo de organização curricular EM.

¹⁵ Além dos estudantes foram ouvidos 46 integrantes das equipes gestoras e 173 professores das escolas.

que essas 14 unidades educacionais estão distribuídas por todas as mesorregiões do Estado. Não obstante, o estudo não tem a pretensão de que seus resultados possam ser generalizados para todo o RN, mas constituir-se em indicadores que possam ser considerados em pesquisas futuras¹⁶.

Era nosso objetivo fazer um estudo de caráter censitário, entretanto, como a pesquisa diz respeito aos diversos tipos de EM, não conseguimos encontrar no INEP, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), na secretaria de educação do RN ou quaisquer outras fontes, dados desagregados correspondentes aos estudantes conforme a tipificação do EM já apresentada (rendimento dos estudantes trabalhadores e de suas famílias; idade; tipo de atividade remunerada que desenvolvem; tipo de vínculo, com carteira assinada ou não; jornada de trabalho, faixa etária, dentre outros). Em razão dessa dificuldade e na impossibilidade de alcançar a todas as escolas, decidimos fazer o estudo com essa amostra.

Fundamentalmente, interessava-nos saber se há diferenças significativas entre o rendimento, o tipo de vínculo (com ou sem carteira assinada) e o tipo de trabalho desenvolvido por estudantes que trabalham enquanto cursam o EM.

Para realizar o estudo utilizamos como critério de comparação o tipo de EM e a esfera da unidade escolar (estadual ou federal). Assim, chegamos às questões: qual o rendimento médio dos estudantes que trabalham enquanto cursam o EM nas escolas abrangidas pela pesquisa? Eles trabalham com carteira assinada? Qual é a atividade remunerada desenvolvida? Como essa atividade se relaciona com o trabalho manual e com o trabalho intelectual? E, em relação a todas as questões: há diferenças significativas segundo o tipo de EM que frequentam e o fato de estudarem em instituição estadual ou federal?

Inicialmente, analisamos a questão salarial e o vínculo dos que declaram trabalhar. Em um primeiro olhar sobre os dados detectamos certa homogeneidade entre os sujeitos em alguns tipos de EM das escolas estaduais que estudam no turno noturno. Entre eles, observamos maior incidência de estudantes-trabalhadores, de idades mais elevadas¹⁷, de uma ligeira diferenciação salarial (para mais), de carteira assinada e de maior jornada de trabalho¹⁸. Aspectos que podem ser explicados pelo fato de serem mais adultos, de modo que lhes são exigidas maiores responsabilidades com o rendimento familiar. Assim, têm jornada de trabalho mais elevada, o que se reflete nos rendimentos. Diante disso, decidimos agrupá-los sob a denominação de Ofertas Noturnas: EMI Proeja; EM propedêutico regular noturno; EM propedêutico EJA, todas da rede estadual.

Aqui, cabe-nos ressaltar que poderíamos estar diante de uma contradição, pois os estudantes-trabalhadores que estudam à noite geralmente, apresentam maiores dificuldades do que os demais, principalmente, daqueles que apenas estudam, predominantes nos turnos diurnos. Entretanto, neste estudo, estamos tratando apenas de estudantes que declararam trabalhar, de forma que, nos estudantes do diurno, há maior incidência de trabalho parcial, o que explica seus menores rendimentos, quando comparados aos das Ofertas Noturnas. Na Tabela 4, sintetizamos o que foi encontrado.

¹⁶ Segundo o Censo da Educação Básica 2014 a matrícula total do ensino médio no Rio Grande do Norte foi de 135.609, sendo 117.388 na esfera pública. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 jun. 2016.

¹⁷ 89% acima de 18 anos de idade, enquanto nos demais tipos esse percentual é de 59,2%.

¹⁸ 98% com carga jornada diária de trabalho igual ou superior a 8 horas, enquanto no conjunto dos demais tipos apenas 4,5% declarou trabalhar 8 ou mais horas por dia.

Tabela 4 - Estudantes do EM que declararam trabalhar, quantidade de trabalhadores com carteira assinada e rendimentos auferidos, em salários mínimos (SM)

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declararam renda própria	Carteira assinada	Renda própria (SM)		
				Até 1	De 1 a 3	Acima de 3
IFRN (4 campi investigados)	EMI regular	21 (18,9%)	1 (4,7%)	20 (95,2%)	1 (4,8%)	-
	EMI Proeja	11 (29,7%)	4 (36,4%)	9 (81,8%)	2 (8,2%)	-
	Ofertas Noturnas	82 (60%)	39 (47,6%)	58 (70,7%)	24 (29,3%)	-
Rede Estadual (10 Escolas investigadas)	EM propedêutico regular diurno	62 (15,2%)	23 (37,1%)	59 (95,2%)	3 (4,8%)	-
	EMI regular	28 (35,9%)	5 (17,9%)	28 (100%)	-	-
	ProEmi	25 (11,0%)	12 (48%)	23 (92%)	2 (8%)	-

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa (2018).

Na Tabela 4, merece destaque o baixo nível dos rendimentos. Em todos os tipos de EM e instituições investigados, os rendimentos estão distribuídos em apenas duas faixas: Até 1 SM; e de 1 a 3 SM. Isso desvela a baixa condição salarial da classe trabalhadora, especialmente da juventude¹⁹.

A incidência percentual na faixa salarial Até 1 SM é superior a 70% em todos os casos e, apenas dentre os estudantes-trabalhadores das Ofertas Noturnas, há percentual significativo na faixa de 1 a 3 SM (29,3%).

Outro aspecto importante a analisar é a condição de ter a carteira assinada. Neste item, um primeiro olhar também sinaliza para o predomínio da precarização das relações de trabalho, pois mesmo no caso dos estudantes-trabalhadores das Ofertas Noturnas, em que há a melhor situação salarial, o índice de carteira assinada não alcança 50%. Não obstante, dada à especificidade da maioria dos sujeitos da pesquisa temos que nos perguntar se eles deveriam realmente estar trabalhando com carteira assinada ou se deveriam ter o direito de somente estudar até concluir a EB, por volta dos 18 anos de idade.

Retomaremos à problemática associada à carteira assinada ao analisarmos os dados da Tabela 5, a partir da qual discutiremos outras determinações vinculadas às especificidades dos estudantes que declararam trabalhar enquanto cursam o EM.

Por enquanto, sintetizando a análise da Tabela 4, concluímos que os dados ratificam a fragmentação da oferta do EM. Por outro lado, não há elementos que fundamentem a existência de relações específicas entre os rendimentos recebidos pelos estudantes-trabalhadores e determinado tipo de EM cursado ou com a Instituição em que estudam. Em outras palavras, todos, independentemente da escola na qual estão matriculados e do tipo de EM que cursam, encontram-se em faixa salarial semelhante e baixa.

Diante disso, decidimos analisar a atividade que desenvolvem esses estudantes-trabalhadores para verificar se há assimetrias entre trabalho manual/simples e trabalho intelectual/complexo, tendo como referência o tipo de EM cursado e a instituição frequentada (Tabela 5).

Iniciaremos a análise da Tabela 5, retomando a discussão sobre a baixa incidência de carteira assinada. Anteriormente, sinalizamos que isso poderia ser indicador de trabalho precarizado. Não obstante, ao cruzar os dados da Tabela 4 (estudantes-trabalhadores com carteira assinada) com os da Tabela 5, encontramos um fato que merece apreciação mais detalhada para que possamos ir à essência do que está sendo investigado.

¹⁹ Apesar de compreendermos que o conceito de juventude não pode se restringir à faixa etária, neste estudo, que não tem como objeto estudar as juventudes em toda a sua complexidade, vamos considerar jovens aqueles de idade entre 18 e 29 anos.

Tabela 5- Estudantes do EM que declaram trabalhar por instituição, tipo de EM que frequentam e atividades em que trabalham

Instituição	Tipo de EM	Trabalham e declaram em que trabalham	Em que trabalham
IFRN (4 campi investi- gados)	EMI regular	25 (22,5%)	13 - Bolsista IFRN (7 de iniciação científica e 6 de iniciação profissional)
			9 - Estagiário (7 na área do curso)
	EMI Proeja	13 (35,1%)	2 (Informática)
			1 (Autônomo)
Rede Estadual (10 Escolas inves- tigadas)	Ofertas Noturnas	79 (60%), sendo: EMI Proeja (6); EM propedêu- tico regular noturno (61); EM propedêutico EJA (12)	7 - Serviços (predomínio de vendedor)
			2 - Bolsista IFRN (iniciação profissional)
			2 - Estagiário (na área do curso)
			1 - Autônomo
	EM pro- pedêutico regular diurno	66 (15,2%)	1 - Músico profissional
			33 - Serviços (predomínio de vendedor)
			17 - Operário (predomínio indústria)
			10 - Trabalho doméstico
	EMI regular	41 (35,9%)	4 - Auxiliar administrativo
			4 - Autônomo
			4 - Estagiário
			2 - Aprendiz
	ProEmi	27 (11%)	1 - Informática
			1 - Militar
			24 - Serviços
			10 - Autônomo

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa (2018).

A Tabela 5 nos informa que parte significativa de estudantes do EMI regular do IFRN que declaram trabalhar, quando perguntados em que trabalhavam, responderam que eram bolsistas ou estagiários. Desses, apenas 01 disse ter carteira assinada, o que poderia induzir à compreensão de estarmos diante de uma situação de predomínio de trabalho precarizado. Não obstante, dos 25 que declaram trabalhar, 13 são bolsistas

de iniciação científica ou profissional na própria Instituição e 9 são estagiários²⁰, predominantemente, na área em que estudam.

Ora, diante dessa situação, o que é mais adequado para um sujeito em processo de formação, trabalhar com carteira assinada em uma atividade não diretamente relacionada com seu processo formativo ou receber uma bolsa (que não implica em carteira assinada) para exercer atividade que contribui de maneira significativa para a qualidade de sua formação, como é caso da iniciação científica e do estágio na área do curso?

É preciso considerar ainda que as atividades da bolsa de iniciação científica são vinculadas ao trabalho de produção de conhecimento e desenvolvidas na própria Instituição, de modo que o estudante não necessita trabalhar em lugar distante de onde estuda, nem se submeter a deslocamentos cansativos e onerosos.

Mesmo no caso da bolsa de iniciação profissional, que não é o mais adequado, posto que as atividades não são, obrigatoriamente, relacionadas com o processo formativo²¹, o bolsista permanece no seu local de estudo, recebendo, inclusive, a alimentação.

Há ainda a situação do estágio, na qual apesar de, em geral, ocorrer fora da Instituição, a atividade está diretamente vinculada aos processos formativos, contribuindo para a qualidade da formação.

Evidentemente, essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho.

Se agora nos debruçamos sobre o mesmo EMI regular proporcionado na esfera estadual, encontramos maior quantidade de estudantes-trabalhadores com carteira assinada, embora o índice ainda seja baixo (17,9%). Entretanto, essa maior quantidade de estudantes com vínculo formal não representa, obrigatoriamente, melhores condições de trabalho, nem atividades diretamente relacionadas com o curso.

As três atividades mais mencionadas por mais da metade desses estudantes foram Auxiliar/Assistente em Administração (11), Informática (10) e Estagiário (10). Nos três casos, com amplo predomínio em atividades não relacionadas com o curso frequentado.

Nesse sentido, observamos, no que se refere ao tipo de trabalho, que as atividades desenvolvidas pelos estudantes do EMI regular do IFRN tendem a ser mais intelectualizadas e relacionadas com o curso frequentado. Já na rede estadual, apesar de existir incidência significativa estudantes-trabalhadores do EMI regular que mencionaram atuar na área Informática, o que pode ensejar a ideia de trabalho mais intelectual/complexo, também há no topo das atividades mais frequentes aquelas de caráter intermediário (entre o simples e o complexo), como Auxiliar Administrativo e Estagiário, não vinculadas aos cursos. Esses estágios, em geral, são alcançados por meio do Sistema Nacional de Empregos (SINE), estando mais próximos de empregos de baixa qualificação do que de estágios propriamente ditos.

Esta primeira análise comparativa entre algumas condições e a atividade desenvolvida pelos estudantes do EMI regular da rede estadual e do IFRN que declararam trabalhar, nos permitiu inferir a existência de algum grau de hierarquização entre os estudantes do EM participantes da pesquisa quanto ao tipo de trabalho desenvolvido.

Tal fenômeno não ocorre via rendimentos, já que todos (de todos os tipos de EM) encontram-se, basicamente, na mesma faixa salarial. A hierarquização começou a se desvelar pelo tipo de trabalho realizado, onde começamos a identificar certa assimetria entre trabalho intelectual/complexo e trabalho manual/simples entre as duas esferas (federal e estadual, respectivamente).

²⁰ O elevado número de estagiários deve-se ao fato de que, conforme, já mencionamos, os sujeitos de todos os tipos de EM eram concluintes quando participaram da pesquisa.

²¹ O estudante normalmente desenvolve atividades administrativas.

Apartir dessa inferência, delineamos o caminho para a continuidade da investigação. Analisamos as atividades predominantes entre os estudantes-trabalhadores, a partir da comparação entre as esferas e entre os tipos de EM no interior de uma mesma esfera. Utilizamos como critério o grau de complexidade/intelectualização inerentes às atividades mencionadas de forma mais recorrente pelos estudantes de cada tipo de EM.

De posse desse critério, continuamos a análise. Comparamos, então, as atividades declaradas pelos estudantes do EMI regular do IFRN, já discutidas, e do EMI Proeja, da mesma Instituição. Ao analisar a Tabela 5 no que se refere a esses últimos, encontramos maior frequência em atividades na área de Serviços, com predomínio em vendas, seguida de bolsista de iniciação profissional no IFRN e de estagiário na área do curso.

Evidencia-se significativa assimetria entre as atividades declaradas por esses dois grupos de estudantes, da mesma Instituição. Enquanto entre os do EMI regular predominam atividades mais intelectualizadas e diretamente relacionadas com o curso frequentado (bolsistas de iniciação científica e estágios na área do curso), no caso do EMI Proeja, embora haja atividades relacionadas com o curso, predominam atividades mais simples e não relacionadas com o curso (vendedores e bolsistas de iniciação profissional).

Constata-se, dessa forma, uma hierarquização entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Aqueles que vêm de uma trajetória acadêmica esperada, sem interrupções, têm acesso na própria Instituição ou por meio dela ao desempenho de atividades mais complexas, vinculadas ao trabalho intelectual e ao curso frequentado, enquanto os sujeitos da EJA têm menos acesso a essas atividades e se dedicam, majoritariamente, a atividades mais simples, associadas ao trabalho manual.

Em seguida, comparamos as atividades declaradas pelos estudantes do EMI Proeja do IFRN, cuja oferta é noturna, com as mencionadas pelos estudantes da rede estadual que também estudam à noite (Ofertas Noturnas).

Se a análise anterior nos permitiu constatar que os estudantes do EMI Proeja do IFRN desenvolvem atividades laborais menos complexas do que seus colegas do EMI regular da mesma Instituição, a presente análise evidencia que os estudantes trabalhadores das Ofertas Noturnas da rede estadual desenvolvem atividades mais simples do que seus colegas que também estudam à noite no IFRN.

Dos 79 sujeitos deste tipo de EM, 60 (76%) estão distribuídos entre o setor de Serviços, com predomínio na área de vendas (33), operários na indústria (17) e trabalhadores domésticos (10). Esses dados ratificam a estratificação da qual vimos tratando, ou seja, ocorre uma hierarquização no que se refere ao grau de complexidade/intelectualização do trabalho desenvolvido em função do tipo de EM frequentado e da vinculação institucional.

A partir dos mesmos critérios e procedimentos até aqui explicitados, a análise ainda nos permitiu concluir que os estudantes do ProEmi, atuam em atividades que, quanto ao grau de complexidade/intelectualização, se situam entre os do EMI Proeja do IFRN e os do EM propedêutico regular diurno/rede estadual.

Concluída a análise, construímos a Figura 1 que representa a hierarquização do grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Figura 1 - Grau de complexidade/intelectualização das atividades desenvolvidas pelos estudantes do EM que declaram trabalhar, segundo o tipo de oferta e vinculação institucional

Tipo de EM/vinculação institucional					
EMI regular/ IFRN	EMI regular/ rede estadual	EMI Proeja/ IFRN	ProEmi/ rede estadual	EM propedêutico regular diurno/rede estadual	Ofertas Noturnas/rede estadual: EMI Proeja; EM propedêutico regular noturno; EM propedêutico EJA
Complexidade/intelectualização das atividades					

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos dados da pesquisa (2018).

A Figura 1 sintetiza as análises desenvolvidas ao longo do texto, as quais desvelam para além da fragmentação e hierarquização nas ofertas do EM, o fato de que os estudantes dessa etapa que trabalham também são hierarquizados em relação ao grau de complexidade/intelectualização das atividades que desenvolvem, conforme o tipo de EM que frequentam e a esfera administrativa à qual estão vinculadas as suas escolas.

É importante compreender que isso faz parte da lógica do capital que, ao se nutrir da divisão social e técnica do trabalho organiza o sistema educacional em coerência com isso. Assim, a pequena parte dos estudantes-trabalhadores abrangidos pela pesquisa que desenvolvem atividades mais próximas do trabalho intelectual/complexo têm acesso a tais atividades por meio do EM que frequentam, o qual lhes proporciona melhores condições para que possam ter uma formação de carácter intelectual/complexo. Não obstante, a esse tipo de EM/escola muito poucos têm acesso.

Por outro lado, a maioria que trabalha em atividades manuais/simples frequentam cursos destinados à formação para o trabalho manual/simples nos tipos de EM/escolas aos quais têm acesso a maioria da população, reforçando a dualidade social e educacional. Isso porque “a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção” (KUENZER, 2010, p. 861) demanda a divisão “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital”. Ou seja, o capital precisa de trabalho intelectual e complexo, mas a força de trabalho que realiza essas atividades é mais cara por demandar maior tempo e complexidade em sua formação. Por isso, é fundamental para o capital depender, apenas, de uma pequena quantidade desse tipo de trabalhadores, enquanto demanda por grande quantidade de trabalhadores pouco qualificados cuja força de trabalho é mais barata.

4 CONCLUINDO PARA CONTINUAR O DEBATE

O quadro delineado ao longo do texto, se apoia na reiteração histórica da dualidade estrutural-educacional e no emergir de políticas educacionais que se orientam pela fragmentação e hierarquização da oferta. Nessa lógica, que se contrapõe à universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, a escola pública é prejudicada e empurrada para atuar em condições deficitárias, sobretudo em função da não garantia de condições materiais adequadas e requeridas para o seu qualificado funcionamento.

Não obstante a constatação de problemas no EM, dentre eles a qualidade da oferta, os seus resultados e sua abrangência de atendimento e exclusão, cumpre reafirmar como positividade o crescimento de sua oferta pública nas últimas décadas. No entanto, o importante aqui é demarcar a diferença entre aquilo que em geral as críticas partidas da orientação neoliberal e empresarial chamam de **o problema do ensino médio** fazendo uma espécie de terra arrasada nesse campo, sobretudo na escola pública, e outra posição bastante diferente, a que empreende uma análise crítica em que se defende o **enfrentamento do desafio da universalização da educação básica**, com a centralidade do Estado na realização das políticas sociais, públicas, gratuitas e de qualidade socialmente referenciadas.

Para os primeiros, a questão é um **problema**, para o qual propõem como solução a racionalização dos programas e eficiência e eficácia dos investimentos baseados em modelos de gestão que buscam modelar a educação e a escola ao feitio do mercado e da empresa, conforme já destacamos. Na outra perspectiva, trata-se de um **desafio social**, a ser concreta e materialmente enfrentado na perspectiva de universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, como integrante do processo de construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Finalmente, é importante destacar que esse panorama não é uma distorção no âmbito do projeto societário hegemônico, pois o capitalismo é tipicamente um modelo de sociedade de contradição e de conflito, marcado pelas relações antagônicas entre

capital e trabalho. Antagonismos que se materializam em diversas dimensões sociais, como as disputas em torno de projetos sociais, nos quais se inserem os projetos educacionais.

Portanto, é preciso ter em mente que a identidade, a finalidade e a realização da EB, do ensino superior e da EP são disputadas pelas diferentes forças sociais. Essas disputas ocorrem no plano das classes sociais e das relações sociais de produção que as envolvem, embora na maioria das vezes isso seja dissimulado, ideologizado com mensagens/manifestações generalistas, abstratas e presas ao imediatismo e à ideologia, tais como “vivemos um apagão de mão de obra”, “vivemos o apagão do ensino médio”, “é urgente capacitar, e curso longo não resolve”, “as empresas clamam por trabalhadores qualificados”, “mais prática e menos teoria”, “nem todos precisam ir à universidade, então é necessário vários tipos de ensino médio” e muitas outras.

Para além desses discursos de natureza ideológica que se situam no mero aspecto fenomênico da discussão e embates em torno do EM, o que fundamentalmente se disputa na essência dessa questão é: 1) De um lado, a operacionalidade dos sistemas educacionais, sua funcionalização às demandas imediatas do capital e a adequação da reprodução da força de trabalho ao processo de valorização do capital (o que faz e como faz no imediato da atividade de produção); 2) De outro lado, a subjetividade do trabalhador e do cidadão (o que deve pensar, como deve se reconhecer, seus valores, nas relações de mediação no trabalho e entre este e outras dimensões da sociabilidade).

Para o desenvolvimento das forças produtivas, sob o domínio do sistema capital, o EM e a formação profissional funcionam como formas de domínio úteis e necessárias à concorrência intercapitalista para a captura da operacionalidade e da subjetividade dos trabalhadores. Precisamente por isso, o caráter classista da EB e da EP se torna mais agudo. Do ponto de vista do capital, trata-se de conformar os trabalhadores, fazer a adequação da força de trabalho aos seus objetivos, promovendo tipos específicos de EM e de formação profissional como estratégia de subordinação, tendo em vista a sua valorização.

Mas, se a conformação é importante para o capital, a educação/formação é central para a classe trabalhadora, como forma de conhecer, inclusive, os modos como a sociedade capitalista funciona e os explora e como forma de conhecimento importante para desenvolver estratégias de luta por outra sociedade.

No embate de projetos societários, situa-se a definição da identidade, da finalidade e da universalização do EM. No projeto societário que combina concentração de riqueza e desigualdade dentro de uma ótica modernizadora que abre novas fronteiras ao capital mundial, não se coloca como necessidade a universalização com qualidade socialmente referenciada do EM público nem as bases materiais para que ele se efetive com qualidade.

Tendo em vista o enfrentamento desses desafios, reafirmamos, como consideração final, a centralidade do embate pela formação humana integral no EM. Esta perspectiva, na qual se insere a EB, o ensino superior e a EP públicos, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da educação, no pragmatismo e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação do capital e da ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação. Retomar esta perspectiva de projeto societário é situar-se ao lado das forças sociais que buscam, na mediação da educação, contribuições decisivas para a construção de uma sociedade que garanta a produção e apropriação social da riqueza, do conhecimento científico e tecnológico, da arte e da cultura para todos.

REFERÊNCIAS

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 2007.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 39 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.154/2004, d 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano, n.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

ENSINO médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7612-emnot-relatorio-rn-final-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 619-638, 2011.

GARCIA, Walter. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 114-128.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, mar. 2014.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, Acácia; LIMA, Humberto Rodrigues de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação (UFSM)**, v. 38, p. 523, 2013.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 80-95.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (Livro Primeiro, v. 1)

MOURA, Dante. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 39, p. 705-720, 2013.

RAMOS, Marise. Conceitos Básicos sobre Trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 27-56.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 65-85, 2010.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

SHIROMA, Eneida; LIMA FILHO, Domingos. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 725-743, 2011.

SILVA, Jadilson. **Reformas pró-capital na educação escolar**: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em educação. Recife, 2013.

SILVA, Mônica. (Org.). **Ensino médio integrado**: travessias. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

(Footnotes)

¹ Não inclui a oferta da modalidade EJA. Apenas em 2013, inclui as matrículas do Normal/Magistério e do EMI.

² A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado nesse sentido, será grafado em itálico.

³ Inclui matrículas na EJA presencial médio, semipresencial médio e integrada à educação profissional no ensino médio.

⁴ Na verdade, para a maioria dos sujeitos do ensino médio, especialmente, os das classes trabalhadoras populares que estudam em escolas estaduais e municipais, a oferta é apenas pretensamente propedêutica, posto que, na prática, não prepara os estudantes efetivamente para a fase de estudos posterior, o ensino superior.