

Wanderley Azevedo de Brito

ENSINO MÉDIO PÚBLICO:
FORMAÇÃO HUMANA OU PARA O MERCADO?

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC
Goiânia – 2011



Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC
Departamento de Educação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPGSS
Programas de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

ENSINO MÉDIO PÚBLICO:
FORMAÇÃO HUMANA OU PARA O MERCADO?

Tese apresentada à Comissão Examinadora como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de Concentração Educação e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro do Programa de Doutorado em Educação e Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUG-GO.

Wanderley Azevedo de Brito
Goiânia – 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
SIBI PUC GOIÁS

B862e Brito, Wanderley Azevedo de.
Ensino médio público: formação humana ou para o mercado? [manuscrito] / Wanderley Azevedo de Brito. – 2011.
219 f. : tabs., graf. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2011.
“Orientação: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro”.
Bibliografia: p. 199-205
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Anexos.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Políticas educacionais – Brasil. 4. Trabalho – mercado - educação – formação. 5. Mais Valia. I. Título.

CDU: 373.5.014(81)(043.2)
37.014

Comissão Examinadora

NOTA


Dra. MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO
Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO

10,0


Dr. JUAN BERNARDINO MARQUES BARRIO
Universidade Federal de Goiás - UFG

10,0


Dra. IRIA BRZEZINSKI
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO

10,0


Dr. JOSÉ MARIA BALDINO
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO

10,0


Dra. IVONE GARCIA BARBOSA
Universidade Federal de Goiás - UFG

10,0

RESULTADO FINAL:

10,0

Goiânia-GO, Setembro de 2011.

Dedico esta Tese

*Aos sinceros e valiosos amigos Maria Esperança e Edmundo,
seres humanos incomparáveis.*

À Da. Belnice, minha querida mãe, admiradora e verdadeira amiga.

Ao meu estimado irmão Ozi e minhas queridas irmãs Nilza, Neide e Nadir.

*Aos trabalhadores estudantes de Ensino Médio público,
participantes e colaboradores nessa pesquisa.*

*Aos professores e às professoras que verdadeiramente
contribuíram para a minha formação e acreditaram no meu potencial.*

*Ao meu pai, todos os meus irmãos, sobrinhos, sobrinhas
e demais familiares que me amam genuinamente.*

Aos meus amigos e minhas amigas do coração.

Agradecimentos

À minha Digníssima Orientadora, Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pela generosa disposição em compartilhar profundos conhecimentos, pela intensa dedicação, paciência e persistência nos trabalhos de Orientação, pelo profissionalismo docente e apoio constante na construção desta Tese.

*Aos Dignísimos Professores e Professoras Membros da Comissão Examinadora pelo valioso trabalho de leitura, de contribuições críticas e de enriquecimento científico na construção desta Tese:
Dr. José Maria Baldino; Dra. Iria Brzezinski;
Dr. Juan Bernardino Marques Barrio; Dra. Ivone Garcia Barbosa.*

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG pelo financiamento que tornou possível a realização dessa pesquisa.

À Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi, Coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa REDUCATIVA, pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Aos estimados amigos José Carlos, Sebastião, Luane, Renato, Edmundo, Lúcio, Hermes, Rosângela, Ione Orcantina, Cleide, Wdisson e Éder que solidariamente colaboraram com seus conhecimentos, com suas idéias e disponibilizaram precioso tempo para ajudar-me em momentos complicados da pesquisa e da construção da tese, ou que me apoiaram nesse trabalho.

Aos meus pais, irmãos, irmãs e demais familiares pelo amor, carinho e apoio em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

Às minhas amigas Adriana e Erenita e aos meus sobrinhos Ariel e Rose, pela presença constante e apoio em momentos difíceis.

Aos meus alunos e às minhas alunas pela compreensão e pelo apoio na conclusão desse projeto.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

TABELAS	PÁGINA
Tabela n. 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, por etapas e modalidades de ensino e segundo a região geográfica e a Unidade da Federação – 2009	72
Tabela n. 2 - Número de Matrículas na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009	73
Tabela n. 3 - Número de Matrículas no Ensino Médio, Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009	73
Tabela n. 4 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento por nível e por rede de ensino – 2009 – Ensino Médio	74
Tabela n. 5 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento por nível e por rede de ensino – 2009 – Ensino Superior	74
Tabela n. 6 - Número de Matrículas no Ensino Médio, Magistério e Integrado por Turno e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009	76
Tabela n. 7 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Formas de Articulação com o Curso de Nível Médio (Concomitante, Subsequente e Integrado), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009	78
Tabela n. 8 - Número de Alunos da Educação Básica, por faixas etárias e segundo a Região Geográfica – 2009	80
Tabela n. 9 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 17 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)	83
Tabela n. 10 - Taxa de aprovação, reprovação e abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o MERCOSUL – 2007 - (%)	84
Tabela n. 11 - Eficiência Interna e Permanência no Ensino Médio – Taxa de distorção de idade per capita familiar e por grupos de idade e níveis de renda no Brasil – 2001-2008	85
Tabela n. 12 - Taxa média de escolarização no Ensino Médio, segundo renda per capita familiar	87
Tabela n. 13 - Proporção da PEA com 11 anos de estudo e com mais de 11 anos de estudo, segundo os grupos de idade - Brasil – 2009	89

Tabela n. 14 - Relação entre estudo e trabalho em adolescentes e jovens – Brasil - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos entre os anos de 2001 e 2008	91
Tabela n. 15 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - Ensino Médio Brasil – Período: 2005, 2007 e 2009	94
Tabela n. 16 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - Ensino Médio em Goiás – Período: 2005, 2007 e 2009	95
Tabela n. 17 - Idade e anos de escolaridade adequados para o cálculo de IAIA	96
Tabela n. 18 - Número de Empregos por Setores de Atividades Econômicas - BRASIL 2008 -2009	99
Tabela n. 19 - Remuneração Média, em Reais, por Subsetor de Atividade Econômica – Brasil 2008 e 2009	100
Tabela n. 20 - Remuneração Média, em Reais, por tamanho de estabelecimento (empresa) - Brasil 2008 e 2009	100
Tabela n. 21 - Remuneração Média por Grau de Instrução - Brasil 2008 e 2009	101
Tabela n. 22 - Distribuição do total de pessoas ocupadas por setor da economia - Goiás 2009	102
Tabela n. 23 - Estoque de empregos formais por setor de atividade econômica - Goiás: 2008-2009	103
Tabela n. 24 - Remuneração média do trabalhador goiano em Dezembro de 2009 – valores em Reais	103
Tabela n. 25 - Estado de Goiás: saldo do emprego formal, por grau de instrução, segundo setores de atividades econômicas - primeiro semestre de 2010	104
Tabela n. 26 - Porcentagem de trabalhadores precários por anos de estudo – Brasil	105
Tabela n. 27 - Porcentagem de trabalhadores assalariados por anos de estudo – Brasil: 1990-2008	106
Tabela n. 28 - Formação Escolar – Trabalhadores pesquisados	120
Tabela n. 29 - Nível de escolaridade do pai e da mãe dos trabalhadores pesquisados	129
Tabela n. 30 - Atividade econômica do setor terciário – trabalhadores pesquisados	130
Tabela n. 31 - Função que exerce no trabalho – trabalhadores pesquisados	131
Tabela n. 32 - Horas de trabalho formal por dia - trabalhadores pesquisados	131

Tabela n. 33 - Conhecimentos e/ou as habilidades esperados pelos empregadores para o exercício do trabalho	135
Tabela n. 34 - Curso específico – Forma de realização	164
Tabela n. 35 - SAEB – Médias de Proficiência em Matemática – 3ª série do Ensino Médio, em escolas urbanas, Estaduais e Municipais no Brasil	175
Tabela n. 36. Suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho – Opiniões dos trabalhadores pesquisados	188
Tabela n. 37. Justificativa para a não suficiência do Ensino Médio público propedêutico quanto ao exercício do trabalho – Opiniões dos trabalhadores pesquisados	188
Tabela n. 38. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Opiniões dos trabalhadores pesquisados	189
Tabela n. 39. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Justificativas dos trabalhadores pesquisados	189
Tabela n. 40. Conhecimentos importantes que faltam para o exercício do trabalho	190
Tabela n. 41. Sugestões de mudanças para o Ensino Médio	191

GRÁFICOS

	PÁGINA
Gráfico n. 1 - Taxa de Frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil: 1999/2009	81
Gráfico n. 2 - Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, segundo as Grandes Regiões – 1999/2004/2009 – (em %)	82
Gráfico n. 3 - Remuneração Média (Reais R\$) em 31/12/09, segundo Gênero e Grau de Instrução	90
Gráfico n. 4 - Gênero – trabalhadores participantes da pesquisa	117
Gráfico n. 5 - Cor (segundo classificação do IBGE) – Trabalhadores participantes da pesquisa	118
Gráfico n. 6 - Faixa Etária – Trabalhadores Pesquisados	119
Gráfico n. 7 - Natureza da rede escolar frequentada pelos trabalhadores pesquisados	121
Gráfico n. 8 - Turno de frequência no Ensino Médio – trabalhadores pesquisados	122
Gráfico n. 9 - Ano de conclusão do Ensino Médio – trabalhadores pesquisados	123
Gráfico n. 10 - Número de pessoas que Integram a família – trabalhadores pesquisados	124
Gráfico n. 11 - Renda familiar – trabalhadores pesquisados	124
Gráfico n. 12 - Participação dos trabalhadores pesquisados na renda familiar	125
Gráfico n. 13 - Escolaridade de Ingresso dos trabalhadores pesquisados no mercado de trabalho	126
Gráfico n. 14 - Idade de Ingresso dos trabalhadores pesquisados no Mercado de Trabalho	126
Gráfico n. 15 - Média salarial dos trabalhadores pesquisados	127
Gráfico n. 16 - Comissão sobre salário – trabalhadores pesquisados	128
Gráfico n. 17 - Exigência de Ensino Médio na Contratação dos Trabalhadores	134
Gráfico n. 18 - Nível de exigência para que o trabalhador tenha Ensino Superior como condição para continuar no emprego	136
Gráfico n. 19 - Grau de satisfação do trabalhador com relação às condições de	138

trabalho e ao salário

Gráfico n. 20 - Nível de acesso ao domínio da leitura e da escrita, com facilidades de comunicação oral, enquanto conhecimentos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho	140
Gráfico n. 21 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho	141
Gráfico n. 22 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive eletrônica	142
Gráfico n. 23 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos	143
Gráfico n. 24 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho	144
Gráfico n. 25 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho	145
Gráfico n. 26 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho)	146
Gráfico n. 27 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas	147
Gráfico n. 28 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para otimização (melhor aproveitamento) do tempo e dos recursos materiais de trabalho	148
Gráfico n. 29 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho	149
Gráfico n. 30 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários à compreensão da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual	150
Gráfico n. 31 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental	151
Gráfico n. 32 - Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho	152
Gráfico n. 33 - Nível dos conhecimentos construídos no Ensino Médio pelos trabalhadores, como condições para o exercício do seu trabalho	153
Gráfico n. 34. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao domínio da leitura e facilidades de comunicação oral e escrita, colocados em prática para a	158

realização do trabalho

Gráfico n. 35. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	160
Gráfico n. 36. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet, colocados em prática para a realização do trabalho	161
Gráfico n. 37. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos, colocados em prática para a realização do trabalho	163
Gráfico n. 38. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	166
Gráfico n. 39. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à otimização (melhor aproveitamento) do tempo e dos recursos materiais de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	167
Gráfico n. 40. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	169
Gráfico n. 41. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho-a), colocados em prática para a realização do trabalho	170
Gráfico n. 42. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas, colocados em prática para a realização do trabalho	172
Gráfico n. 43. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	174
Gráfico n. 44. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à compreensão da realidade histórico-geográfica, no contexto econômico e político da sociedade atual, colocados em prática para a realização do trabalho	176
Gráfico n. 45. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental, colocados em prática para a realização do trabalho	178
Gráfico n. 46. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho	179

QUADROS

	PÁGINA
Quadro n. 1 - Perfil Do Sujeito Histórico Estudante do Ensino Médio Público Propedêutico	109
Quadro n. 2 - Dimensões de conhecimentos requeridos ao trabalhador de Ensino Médio Propedêutico, no contexto da revolução tecnológica	116
Quadro n. 3 - Matriz de categorias analíticas de dimensões de conhecimentos – Ensino Médio	182
Quadro n. 4 – Demandas apresentadas pelos trabalhadores que frequentam Ensino Médio público propedêutico – 2011.	192

FIGURA

	PÁGINA
Figura 1 - Escala Gradiente	113

LISTA DE SIGLAS

CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEMPRE	Cadastro Central de Empresas
CETIC.BR	Centro de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CGET	Coordenação Geral de Estatísticas do Trabalho
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
IAIA	Índice de Adequação Idades-Anos de Escolaridade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMF	Indicador de Maior Frequência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA	População Economicamente Ativa
PIA	População em Idade Ativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação Comparada
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNL	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SEPIN	Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação
SITEAL	Sistema de Informação de Tendências na América Latina
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida entre 2009 e 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para a defesa de Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. A questão-problema desse objeto de estudo é analisar se o Ensino Médio público propedêutico brasileiro propicia formação humana ou para o mercado de trabalho. A luta entre capital e trabalho está explicitada no modelo econômico brasileiro que, em seu processo contraditório vem combinando Ensino Médio profissionalizante e propedêutico, com políticas públicas de investimentos desiguais. No contexto geral da reestruturação produtiva, determinados conhecimentos antes desprezados, como facilidade de comunicação, de compreensão de textos e de raciocínio abstrato, são considerados importantes fatores de produção. Os trabalhos de Marx (1968, 1978, 2006 e 2007), Marx e Engels (1965), Kuenzer (1988, 1997 e 2000), Saviani (1984, 2005), Chauí (1980), Bourdieu (2010), Antunes (1995, 2001, 2004, 2006, 2009), Bruno (1996), Enguita (1993), Frigotto (1995, 2001, 2009), Gentili (1995), Paiva (1995), Ponchmann (2004, 2009), Boito (2005), Bardin (2004), Laville e Dione (1999) e Triviños (1987), constituem o aporte teórico utilizado para análise do problema proposto. A dialética materialista foi escolhida como método que orienta o presente estudo. O universo da pesquisa é formado por trabalhadores do setor terciário, especificamente das áreas de comércio e serviços, que realizaram seus estudos em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia, a partir do modelo de Ensino Médio propedêutico. Na avaliação dos trabalhadores participantes da pesquisa, a escola pública de Ensino Médio não possibilita a compreensão e o domínio dos fundamentos e princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos, principalmente aos conhecimentos mais complexos que podem possibilitar maior autonomia ao trabalhador, tais como: – compreensão e interpretação de representações gráficas complexas; – melhores condições para avaliação e intervenção sobre a realidade de trabalho; – aptidão para buscar e selecionar informações e construir novos conhecimentos; – domínio e interação com as novas tecnologias; – habilidades para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho. Os resultados indicam que o Ensino Médio público propedêutico continua excluído do conjunto de reformas estruturais do sistema educativo, sustentado por um modelo socioeconômico que promove a subordinação e a precarização da classe trabalhadora ao capital, a partir do aumento da extração da mais valia. A Lei 11.741/2008, que separa os objetivos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reduz o Ensino Médio público propedêutico a uma subcategoria, mantém a dualidade desse nível de escolaridade e impede a possibilidade de implantar um modelo educacional com formação omnilateral, unitária e politécnica para a maior parte da classe trabalhadora.

Palavras-chave: ensino médio; reestruturação produtiva; classe trabalhadora; mais valia.

ABSTRACT

The present work is the result of a research conducted between 2009 and 2011 during the Graduate Program in Education; it was a requirement for the defense of PhD thesis at Catholic University of Goiás - GO-PUC. The aim of this study is to analyze whether the Brazilian propedeutic Secondary School provides training for human development or for the labor market. The struggle between capital and labor is spelled out in the Brazilian economic model that is contradictory in its process combining vocational and propedeutic high school with unequal investment policies. In the general context of the restructuring process, certain knowledge previously spurned, like easiness in communication, reading comprehension and abstract reasoning, nowadays, are considered important factors of production. The works of Marx (1968, 1978, 2006 and 2007), Marx and Engels (1965), Kuenzer (1988, 1997 and 2000), Saviani (1984, 2005), Chauí (1980), Bourdieu (2010), Antunes (1995 , 2001, 2004, 2006, 2009), Bruno (1996), Enguita (1993), Frigotto (1995, 2001, 2009), Gentili (1995), Paiva (1995), Ponchmann (2004, 2009), Boito (2005) , Bardin (2004), Dione and Laville (1999) and Triviños (1987), constitute the theoretical basis used for the analysis of the problem. Materialist dialectics was chosen as a method that guides the present study. The research sample consists of workers in the tertiary sector, specifically in the areas of trade and services, who conducted their studies in public schools in the metropolitan area of Goiânia, from the propedeutic model of high school. According to the evaluation of workers participating in the survey, the public high school does not allow understanding and mastering the fundamentals and principles of scientific and technological processes, especially the more complex knowledge that may enable greater autonomy to the worker, such as: - understanding and interpreting complex graphics; - better conditions for assessment and intervention on the work reality; - ability to search and select information and build new knowledge, - domain and interaction with new technologies - skills to solve complex problems on unexpected working situations. The results indicate that the propedeutic public high school still excluded from the structural reforms of the education system, supported by a socioeconomic model that promotes the subordination and precariousness of the working class to capital, from the increased extraction of added value. The Law 11.741/2008, which separates the objectives of the High School from Professional and Technical Level Middle School, reduces the propedeutic public high school to a subcategory, it maintains the duality of this education level and prevents the possibility of establishing an educational model with omnilateral, unitary and polytechnic training for most of the working class.

Keywords: high school; productive restructuring, working class, added value.

SUMÁRIO

Introdução	21
Capítulo 1.	36
Ensino Médio público: categorias e marco de referência teórico-contextual	36
1.1 Ensino Médio nos anos recentes: limites e contradições das políticas educacionais	38
1.2 Trabalho: categoria simples	46
1.3 Trabalho e educação	48
1.4 Trabalho como mercadoria	50
1.5 Mais valia absoluta e mais valia relativa	53
1.6 Ideologia e poder simbólico: dominação de classe	56
1.7 Modelo econômico brasileiro e suas correspondências com Ensino Médio propedêutico público.	62
1.8 Controle do processo de formação da classe trabalhadora	66

Capítulo 2.	71
Ensino Médio Público Brasileiro: políticas públicas e demandas da sociedade	71
2.1 Números da Educação Brasileira	72
2.2 Taxa de frequência e desequilíbrios na educação dos jovens trabalhadores	79
2.3 Indicadores internacionais de avaliação do sistema educacional: contradições	96
2.4 Mercado de trabalho e setores da economia: Brasil e Goiás	99
2.5 Sujeito histórico: o trabalhador estudante em números	107
Capítulo 3.	111
Ensino Médio e Trabalhadores: o concreto revelado por dados	111
3.1 Perfil do sujeito histórico pesquisado: o trabalhador estudante do Ensino Médio público e propedêutico.	117
3.1.1 Identificação geral, escolaridade e condições socioeconômicas do trabalhador estudante	117
3.1.2 Trabalhador estudante no mercado de trabalho	129
3.2 Ensino Médio público propedêutico e conhecimentos para o trabalho: realidade do estudante.	139

Capítulo 4.	155
Mercado de Trabalho e a Realidade do Ensino Médio Público Propedêutico: demandas dos trabalhadores	155
4.1 Mercado de trabalho na visão do egresso do Ensino Médio público	157
4.2 Quadro analítico: Ensino Médio público	181
4.3 Trabalhadores e suas demandas para o Ensino Médio público	188
Considerações Finais	194
Referências Bibliográficas	199
Apêndice I	206
Apêndice II	217

INTRODUÇÃO

No século XXI, em um mundo pautado pela nova etapa do processo de globalização econômica e pela reestruturação produtiva do capital, a revolução tecnológica impõe a atualização constante dos saberes dos trabalhadores, além da ampliação e da diversificação de suas aprendizagens. A intensidade de tais transformações requer novas abordagens no campo da educação, que possibilite a formação profissional e, portanto, a qualificação do trabalhador.

O trabalho produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria tão mais barata quanto às mercadorias que ele próprio produz, assinalam Marx e Engels, (*Apud* ANTUNES, 2004, p. 176). Esse mecanismo de produção capitalista configura aquilo que nessa concepção teórica exprime: a realização do trabalho como contraditória desrealização do trabalhador. Nessa perspectiva de relações produtivas, o produto *vampiriza*¹ (Marx, 2006) o seu produtor e o trabalho do trabalhador, uma vez realizado, se converte em uma coisa exterior, é alienado.

O desenvolvimento das relações produtivas, da tecnologia para a produção de riqueza, se faz com intercâmbio cada vez mais intenso entre trabalho vivo e trabalho objetivado morto. Porém, na realidade capitalista brasileira, o grau de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto depende da própria lógica do capital, bem como do patamar de desenvolvimento tecnológico das empresas que atuam no Brasil e da formação da força de trabalho.

Sabe-se que a produção capitalista de riqueza busca a diminuição do tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias. Isso ocorre tanto com o aumento na forma de trabalho excedente, como também por meio do aumento de novos recursos

¹ Metáfora utilizada por Marx que, em sua obra “O Capital: crítica da economia política”, publicada pela primeira vez em 1859, segundo prefácio escrito pelo próprio Karl Marx. Entretanto, a Edição (23^a) utilizada nesta tese foi publicada em 2006, pela Editora Civilização Brasileira. Ao comparar o capitalista com o vampiro Marx assinala: “o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo e, quanto mais vive, mais o suga mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou” (MARX, 2006, p. 271).

tecnológicos. Essa configuração da produção de riqueza no capitalismo promove alterações na forma do trabalho produtivo, bem como na maneira do capitalista extrair o tempo de trabalho alheio. Tal realidade impulsiona um processo crescente de exigências de maiores patamares educacionais da força de trabalho, com acréscimo de atributos abstratos complexos no saber do trabalhador. Segundo Bruno (1996, p. 97) os principais atributos exigidos dos trabalhadores desde a Terceira Revolução Industrial são:

Escolaridade crescente, com no mínimo Ensino Médio; conhecimentos tácitos²; capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; capacidade de comunicação; habilidade manual que permita a utilização eficiente de equipamentos e instrumentos de trabalho de alta precisão técnica; capacidade de inovação no âmbito da(s) atividade(s) desempenhada(s); capacidade de conhecimento por simbolização de selecionar e relacionar informações; capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e comportamentais, articulando, ainda, aspectos de personalidade e atributos relativos à condição étnico-cultural, de gênero e generacional³.

Assinala Antunes (1995, 2001, 2006) que, na reestruturação produtiva do capital das últimas décadas busca-se um envolvimento cooptado do trabalhador que pode possibilitar ao proprietário dos meios de produção apropriar-se do *saber*, do *fazer* e dos conhecimentos tácitos do trabalhador. Mais do que isso, o capitalista visa cada vez mais apropriar-se da capacidade de interação do trabalhador entre o *pensar* e o *agir*. A apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capitalista corresponde ao que Marx (2006) chama de aprofundamento do processo de exploração do sobretabalho e, conseqüentemente, de alienação.

A apropriação da subjetividade do trabalhador depende de recursos econômicos das empresas com acréscimo de novas tecnologias, de modo que o sistema produtivo exige dos trabalhadores o uso de recursos pessoais relacionados com capacidades de aprendizagens contextuais complexas para realização do trabalho. Isto significa que, em um contexto tecnológico cada vez mais sofisticado, o trabalhador é pressionado para se adequar às demandas do mundo do trabalho em mudança.

Nesse panorama, a formação educacional do trabalhador deveria oferecer aprendizagem contextual para a construção de conhecimentos complexos em que o sujeito desenvolve saberes (competências) com aproveitamento em situações reais e

² Conhecimentos tácitos são aqueles construídos por uma pessoa ao longo de sua vida e resulta de interações constantes entre os conhecimentos teóricos e práticos. Em função de seu caráter subjetivo/pessoal eles são difíceis de serem decodificados e formalizados.

³ Síntese do texto original.

dinâmicas do sistema produtivo⁴. No plano teórico-prático, tal processo requer que o trabalhador se adapte às mudanças no mundo do trabalho e saiba transferir conhecimentos complexos aos novos contextos da revolução tecnológica, atendendo com competência os requisitos cambiáveis da produção.

No Brasil, considerando essa nova dinâmica na demanda por novas qualificações para o trabalho, tanto o sistema educacional quanto o produtivo enfrentam dificuldades para acompanhar as mudanças produzidas pelo capitalismo mundial. Tal realidade vem influenciando a sociedade brasileira em, no mínimo, duas questões no que se refere à construção da base fundamental que guarda a relação entre educação e trabalho: a) conservação das assimetrias entre as diferentes classes sociais dos jovens brasileiros, quanto às condições de acesso, permanência e conclusão à educação enquanto preparação para a esfera do trabalho; b) manutenção de um modelo dualista de Ensino Médio propedêutico que vem resultando em um dos obstáculos educacionais para a construção de novos conhecimentos necessários aos trabalhadores, como possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, sem que isso resulte em mais exploração capitalista e com menores salários.

Antunes (2006, p.16), afirma que “o capitalismo brasileiro, de desenvolvimento hipertardio quanto ao seu modo de ser [...]” alimenta uma plataforma de crescimento fundamentada na interação entre os modelos *fordista* e de *produção flexível*. Como assinala Marx (2006, p. 219), “o capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem”.

Nesse contexto, enquanto as empresas buscam um perfil de trabalhador que disponha de atributos intelectuais complexos, com a combinação de conhecimentos requeridos pelo o sistema produtivo do século XXI, questiona-se: – O Ensino Médio

⁴ No presente texto o conceito *saber* é usado como sinônimo de *conhecimento*. Trata-se de um conceito que vem do mundo educacional, distinto do conceito *competência* que vem do mundo das empresas. O primeiro conceito está dentro da abordagem materialista histórico-dialética e refere-se aos conhecimentos científicos socialmente produzidos. Nessa perspectiva, o conceito *conhecimento* constitui-se em produto histórico da totalidade da *práxis* social humana. O neoliberalismo, visando o atendimento restrito da noção de empregabilidade, vincula o conceito de *competência* às necessidades estreitas do capital. Usado nesse sentido o conceito *competência* se aproxima da matriz positivista de conhecimento. Segundo PAIVA (2001, p. 57), o conceito de *competência* “é uma construção social mais complexa, na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas a socialização [dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores]”. Ainda segundo essa autora, tal noção de *competência* “começa com uma alfabetização tecnológica e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho” (PAIVA, 2000, p. 58). Isso resulta no aumento da produtividade do trabalho.

público propedêutico brasileiro propicia formação humana ou para o mercado de trabalho?

Dada a complexidade da questão/problema apresentada nesta pesquisa, definiu-se como primeiro passo nesse processo o esforço para se tentar conhecer e interpretar a realidade do Ensino Médio público propedêutico brasileiro e sua relação com o nível do domínio de conhecimentos esperados pelo trabalhador enquanto instrumento de luta por qualidade de vida e participação política. Conhecimentos estes já apontados por Bruno (1996) para possibilitar a perspectiva de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. Entretanto, na tarefa de conhecer o processo entre a formação para o trabalho e o sistema educacional é imprescindível também conhecer, interpretar e analisar a sua relação com o modelo econômico brasileiro e as contradições contidas no interior dessa materialidade.

De um lado o capital prioriza determinados tipos de formação e de outro, o trabalhador luta por uma formação que não só possibilite a sua participação no mercado de trabalho, mas que também propicie conhecimentos críticos que viabilizem a sua participação política na construção de qualidade de vida, no sentido da formação *omnilateral*, que proporcione o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Nessa linha interpretativa analisa Frigotto (1995, p. 31, 32):

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

A luta entre capital e trabalho está explicitada no modelo econômico brasileiro que, em seu processo contraditório vem combinando Ensino Médio profissionalizante e propedêutico, com políticas públicas que prevêm investimentos desiguais e combinados. Tais políticas se pretendem construtoras de perspectivas de formação do trabalhador, ora atendendo mais ou menos as reivindicações dos trabalhadores, segundo sua força política, ora atendendo aos requisitos do capital, onde ambos ainda apontam a educação escolar como um dos principais instrumentos de formação.

Dessa forma, a presente pesquisa circunscreve-se a dois objetivos principais que se inter-relacionam. O primeiro visa a conhecer qual é o perfil do sujeito histórico, trabalhador estudante brasileiro do Ensino Médio público propedêutico. A partir daí objetiva-se construir uma matriz que reúna as principais características desse sujeito

histórico, considerando aspectos como média de escolaridade, renda do grupo familiar a que ele pertence, a faixa etária de ingresso, as taxas de evasão e reprovação, a terminalidade e média salarial.

A etapa seguinte é construir uma matriz de categorias de dimensões de conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho, de modo a permitir ao trabalhador estudante do Ensino Médio público propedêutico evidenciar o seu nível de acesso a esses conhecimentos. No contexto dos avanços tecnológicos, os requisitos das dimensões de conhecimentos requeridos ao trabalhador, desde a Terceira Revolução Industrial estão relacionadas com: - Leitura e escrita em níveis complexos; - Compreensão, organização, interpretação e análise de informações em diversas linguagens; - Domínio e facilidade de interação com as novas tecnologias da comunicação; - Capacidade para avaliar o ambiente de trabalho, resolver cálculos físico-matemáticos complexos, tomar decisões com crescente autonomia, solucionar problemas complexos em situações inesperadas, elaborar de propostas de intervenção sobre a realidade de trabalho; buscar e selecionar informações em diversas áreas e construção de novos conhecimentos; otimizar o tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho; - Interação com diferentes integrantes de grupos de trabalho; - Apreensão crítica da realidade histórico-geográfica atual, com fundamentos filosófico-sociológicos; - Valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade socioambiental (Bruno: 1996; Frigotto: 1995; Paiva: 1995, 2001; Antunes: 1995, 2001, 2006; Kuenzer: 1997, 2000).

Os requisitos acima apontados permitiram a construção de uma matriz de conhecimentos, com dimensões relacionadas ao cotidiano do trabalhador, que possibilitou a apreensão, interpretação e análise das fragilidades quanto aos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio público propedêutico.

Os trabalhadores, assim como os empregadores têm manifestado insatisfação com o sistema educacional brasileiro, particularmente o Ensino Médio público propedêutico. É claro que esse descontentamento não ocorre na mesma perspectiva e não os atinge com a mesma intensidade, pois no mercado de trabalho eles estão em lados opostos: de um lado vendedores e de outros compradores da força de trabalho.

Os problemas com a formação da força de trabalho em nível de Ensino Médio se manifestam nos mais variados meios de comunicação, mas que nem sempre levam em conta a realidade do modelo produtivo brasileiro, bem como as mazelas e as

contradições do sistema educacional, no contexto das rápidas mudanças na natureza do mundo do trabalho.

Sabe-se, entretanto, que para uma economia em desenvolvimento como a brasileira, os desafios da revolução tecnológica impõem que o sistema educacional tenha atenção renovada. Porquanto, a preparação das novas gerações de brasileiros para o trabalho, categoria fundamental para a produção da sobrevivência humana (MARX, 1968), não pode prescindir do Ensino Médio público, um *locus* de formação da classe trabalhadora.

Na discussão desse tema, FRIGOTTO (1995, p. 42) afirma que “a questão básica é, pois, como e que tipo de educação é geradora de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda”.

A realidade brasileira indica a predominância de um modelo de ensino geral que não profissionaliza os jovens brasileiros em nível de Ensino Médio e tampouco os prepara para ingresso no Ensino Superior, em igualdade de condições com os alunos da rede privada. Acrescenta-se a isto o caráter terminal do Ensino Médio propedêutico para a maioria dos jovens que freqüentam as escolas públicas.

A menos que se introduzam transformações profundas no atual modelo de Ensino Médio no Brasil, as condições de vida da classe trabalhadora indicam a manutenção das grandes disparidades de acesso ao mercado de trabalho entre a minoria sócio-economicamente rica e a maioria de jovens brasileiros formada por trabalhadores excluídos do sistema produtivo. Subjaz a esta perspectiva analítica a constatação de que, mesmo após quinze anos de publicação da LDB N. 9394/1996, o modelo de Ensino Médio brasileiro continua funcionando apenas como uma etapa intermediária para o ingresso de um número bastante reduzido de brasileiros no Ensino Superior. Em outras palavras, as condições materiais do mundo do trabalho determinam o modelo educacional brasileiro e vice-versa que, em seu funcionamento, cultiva a desigualdade em termos de oportunidades de acesso à educação profissional.

O desenho da estrutura do Ensino Médio no Brasil evidencia um cenário de grande diversidade e contradições nas modalidades de ensino, além de apontar fraquezas profundas nos seus resultados, principalmente pela crescente elevação do patamar de exigências quanto aos conhecimentos necessários à realização do trabalho.

É importante assinalar que as recentes tentativas de reformas no sistema brasileiro de educação mantiveram as contradições no Ensino Médio, que se organiza segundo formas diferenciadas, contemplando a minoria dos jovens com a existência de

uma modalidade de curso predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Assim, as escolas da rede privada proporcionam aos jovens pertencentes principalmente às famílias de classes médias e elevadas, a possibilidade de cursar o Ensino Médio propedêutico (KUENZER, 2000).

A rede pública de educação também oferece para a maioria dos brasileiros da classe trabalhadora, a possibilidade de cursar o Ensino Médio propedêutico, mas com qualidade e características pedagógicas e de infra-estrutura distintas do modelo propedêutico predominante nas escolas privadas. A modalidade de ensino público propedêutico, na prática dificilmente cria aos que vivem do trabalho as condições reais de competição⁵ para a continuidade dos seus estudos, principalmente em relação às possibilidades de ingresso no Ensino Superior público. Tampouco cria condições efetivas de formação escolar, com a qualidade necessária para redução da precarização da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Paradoxalmente, como assinala Kuenzer (1997, p. 79),

o setor produtivo continua usando a escola como agência de pré-seleção, pretensamente de 'competências', mas, na realidade, de classe, uma vez que os que têm sucesso na escola, não por coincidência, são os que melhor se ajustam ao padrão desejado pelo setor produtivo.

A sensação de temor e insegurança da maioria dos adolescentes e jovens brasileiros ao concluir o Ensino Médio em escolas públicas (quando concluem) tem razões bastante compreensíveis. Imersos em um modelo institucional contraditório, os estudantes das escolas públicas de Ensino Médio padecem de, no mínimo, dois problemas graves: a) A estrutura curricular diminui significativamente as suas possibilidades de vencer a concorrência para o ingresso no Ensino Superior público, principalmente nos cursos considerados de elite; b) A ausência de qualificação profissional em nível técnico, aliada ao ensino de qualidade questionável, não os prepara para o mercado de trabalho, em condições dignas para produção de sua sobrevivência.

Acrescenta-se a tudo isso que o Ensino Médio da rede pública, tanto na modalidade tradicional/propedêutica quanto na profissionalizante, tem uma imagem negativa na sociedade brasileira. Ele é marcado pelo estigma da discriminação social, pois ainda está bastante enraizada na cultura nacional a idéia de que os cursos ofertados nessas escolas se destinam preferencialmente a estudantes com baixos recursos

⁵ Em igualdade de condições com os estudantes provenientes das escolas privadas de Ensino Médio.

econômicos, ou seja, a classe trabalhadora. Isso ocorre porque o “mercado como sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira da formação humana” (FRIGOTTO, 1995, p. 49).

Essa é uma parte do mundo real com a qual a sociedade brasileira tem que lidar. O fato é que, com o objetivo de aprofundar a exploração da mais valia (MARX, 1968), as empresas buscam trabalhadores que dominam saberes amplos e conhecimentos cognitivos complexos, que saibam se comunicar com recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, além de ter acesso e também dominar conhecimentos disponíveis em tempo real nos meios de comunicação. Esse processo de extorsão do sobretrabalho alheio se dá cada vez mais numa combinação estreita entre produção de mais valia absoluta e mais valia relativa.

Em suma, os desafios do presente implicam em necessidade de mudanças estruturais no modelo de formação para o trabalho que atenda ampla maioria dos jovens brasileiros, pois “a qualificação real passou a ser condição básica para o trabalho” (PAIVA, 1995, p. 82).

Nesse quadro complexo, impõe-se uma análise aprofundada quanto à relação entre o campo educativo, com suas configurações específicas no Ensino Médio e o movimento de formação dos jovens trabalhadores para o trabalho. Para a minoria dos jovens brasileiros, o Ensino Superior, como já ocorria antes, continua pretendendo ser um *locus* da formação profissional e atualmente recebe novos ajustes para tentar se adequar ao mundo contemporâneo. Embora apareça nos discursos das políticas educacionais, que os jovens trabalhadores podem dar continuidade aos estudos no Ensino Superior, contudo, sabe-se que apenas um percentual muito pequeno consegue ingressar neste nível de ensino e deste número, uma parcela menor ainda consegue chegar à sua conclusão. Para os jovens trabalhadores que frequentam as escolas públicas, o Ensino Médio propedêutico tem caráter de terminalidade, com o agravante de não os preparar adequadamente para o vestibular e, tampouco, para o mercado de trabalho já que, na maioria dos casos⁶, este modelo de ensino não confere certificado profissional de nível técnico.

É perversa a constatação de que ainda hoje prevalece no Brasil uma concepção de educação assentada no modelo economicista/instrumental precário voltado para a

⁶ Aqui não estão incluídas as escolas técnicas de nível médio.

classe trabalhadora. O Ensino Médio público propedêutico continua excluído do conjunto de reformas estruturais do sistema educativo. No contexto das novas demandas impostas pela revolução tecnológica em termos de qualificação dos trabalhadores, há uma série de contradições que se apresentam nas políticas públicas educacionais, nos discursos dos empresários e na formação oferecida aos trabalhadores estudantes do Ensino Médio público brasileiro.

É preciso, pois, levar em consideração na análise desse problema a transição entre os modelos *fordista* e *toyotista* na base do sistema produtivo nacional. Nesse processo, há indícios de que as demandas das empresas mais modernas para a formação da classe trabalhadora se fundamentam em conhecimentos cada vez mais complexos. No contexto geral da reestruturação produtiva, determinadas competências antes desprezadas, como facilidade de comunicação, de compreensão de textos e de raciocínio abstrato, são consideradas importantes fatores de produção. Bruno, (1996, p.97), resume essas aptidões básicas em “competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender; competências relacionais e competências técnicas básicas relacionadas a diversos campos do conhecimento”. É fundamental, portanto, verificar como os empresários interferem na formação dessa força de trabalho.

Quanto às políticas educacionais, é importante também observar como o Estado define o modelo de ensino voltado às classes trabalhadoras. Deste modo, é preciso identificar as contradições sociais históricas que se colocam no plano desse estudo, com o propósito de desvelar a relação entre educação e trabalho, no contexto da necessidade de construção de saberes necessários ao trabalhador. Afinal, argumenta Frigotto (1995, p.31) “o trabalho [...] é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”.

Uma leitura crítica da Legislação Federal sobre o Ensino Médio – LDB 9394/1996 – indica que a concepção do Ensino Médio continua marcada pelo seu caráter político, determinado pelas características socioeconômicas que este nível de ensino encerra no Brasil. Assim, compreende-se que a raiz dos males do Ensino Médio é justamente a ambiguidade dos seus objetivos e a dualidade na natureza da formação oferecida por ele: de ter que, ao mesmo tempo, preparar os jovens para o mundo do trabalho – profissionalizante – e para a continuidade dos estudos – formação acadêmica (KUENZER, 2000).

Discutir o Ensino Médio em suas concepções e percepções apresentadas dentro do sistema educacional brasileiro é uma tarefa complexa. Por isso, a definição do campo teórico adotado no presente estudo é fundamental para que se conheça o caminho percorrido na análise do problema.

No estudo da problemática sobre o Ensino Médio, as contribuições de Kuenzer (1988, 1997 e 2000) são relevantes, tanto para desvelar os limites do discurso em vigor, quanto para apontar as possibilidades de superação de suas distorções. Os trabalhos de Kuenzer revelam que, ao mesmo tempo em que os trabalhadores necessitam ampliar seus conhecimentos cognitivos e tecnológicos práticos, o Ensino Médio brasileiro não propicia condições reais para a produção de existência aos que vivem do trabalho. Para esta autora “[...] os trabalhadores, de posse de um saber elaborado na prática jamais chegam à apropriação da teoria socialmente produzida senão através de alguma mediação, que pode ser a escola propedêutica, o curso de qualificação profissional ou o sindicato” (KUENZER, 1988, p. 141).

É interessante notar que, em um trabalho desenvolvido em 1988, portanto mais de vinte anos atrás, Kuenzer já considerava que os modelos brasileiros de escola de Ensino Médio:

– não superaram a dualidade estrutural; – não alteraram o princípio educativo, no que diz respeito ao conteúdo, e esta transformação é fundamental; – não alteraram as condições de funcionamento da escola e as condições de qualificação do professor; – não alteraram a cisão entre teoria e prática; - não alteraram a forma de gestão das escolas, que ainda não conseguem organizar-se tendo em vista um projeto coletivo (KUENZER, 1988, p. 137).

Na atual fase do sistema produtivo, há uma intensificação no processo de racionalização capitalista que visa à apropriação plena do capital sobre o trabalho, ultrapassando sua dimensão objetiva, ou seja, trata-se da subsunção da subjetividade dos trabalhadores que se dá por meio da apropriação consentida da sua inteligência e da sua criatividade.

A análise das exigências dos capitalistas quanto ao tipo de trabalhador que se espera e a sua capacidade de produzir mais valia absoluta ou mais valia relativa, pode ser realizada a partir das contribuições teóricas de Marx (1968; 2006).

Não se pode, é claro, ignorar que frente ao desenvolvimento tecnológico e à reestruturação das forças produtivas, os capitalistas buscam intensificar a exploração da mais valia. Nesse sentido, ao se falar em desenvolvimento tecnológico é preciso investigar quais são as demandas das empresas em termos de qualificação da força de

trabalho. Tal realidade impõe que se discuta o modelo de Ensino Médio brasileiro existente, pois, segundo Frigotto (1995, p. 53),

os debates do início da década de 1990 sobre a natureza das novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Terceira Revolução Industrial, as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho.

As inovações tecnológicas não são variáveis independentes, na verdade elas respondem às demandas do capital e estão associadas às relações de poder político-econômico que se estabelecem nas várias esferas da sociedade. O acesso da classe social que vive do trabalho aos conhecimentos socialmente produzidos guarda relação com as demandas das condições materiais de produção. Assinala Marx (2006 p. 211), que “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Kuenzer (1988, p. 140), por sua vez, considera que a educação para o trabalhador

se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas, e que supostamente, por algum passe de mágica e em algum momento, recomponha a unidade do conhecimento.

É, portanto, a partir da articulação entre educação e trabalho que se discute o sentido da formação profissional de jovens trabalhadores, no contexto da complexa engrenagem que movimenta o sistema produtivo capitalista. Para isto, optou-se pelo materialismo histórico dialético como enfoque teórico para dar conta de interpretar a complexidade do problema em questão.

Feita essa exposição do problema, considera-se que são fundamentais as contribuições teóricas de Marx (1968, 2006, 2007), Marx e Engels (1965) para a análise do sistema capitalista, sobretudo das categorias trabalho, mais valia absoluta e mais valia relativa. São imprescindíveis os estudos de Kuenzer (1988, 1997 e 2000) na área de Ensino Médio, assim como as contribuições de Chauí (1980) e Bourdieu (2010) na tarefa de analisar as categorias ideologia e poder simbólico. Para auxiliar na construção do aporte teórico em relação ao problema proposto, também são consideradas as contribuições de Antunes (1995, 2001, 2004, 2006, 2009), Bruno (1996), Enguita

(1993), Frigotto (1995, 2001, 2009), Gentili (1995), Paiva (1995), Ponchmann (2004, 2009) e Novy (2009), especificamente os estudos relacionados aos temas educação, trabalho, economia e Estado.

Compreende-se que a abordagem do problema e o método utilizado na pesquisa revelam o modo particular do pesquisador conhecer e dar enfoque à questão em estudo. Para tal, o pesquisador precisa traçar um caminho que lhe permita responder às indagações da pesquisa.

Considerando as questões já expostas, a dialética materialista (MARX, 1968, 2006) foi escolhida como método que orienta o presente estudo. A investigação sobre o Ensino Médio público propedêutico e suas contradições relacionadas com as políticas públicas educacionais e com o mercado de trabalho, inscreve-se dentro da modalidade de pesquisa qualitativa que se delinea a partir de um estudo teórico-empírico, com um esforço de discussão aprofundada dos significados da realidade. O materialismo dialético

[...] reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, sendo que a matéria é anterior a consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas idéias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 23).

A dialética na abordagem materialista é a forma de pensar o objeto a partir de sua materialidade, considerando a sua totalidade e identificando as suas contradições internas em um movimento que vai da tese à antítese e depois à criação de uma nova síntese da realidade. Nessa tradição dialética, o princípio básico da compreensão do real e do conhecimento se fundamenta no processo histórico que a cada momento é constituído por múltiplas determinações, no movimento que decorre das forças contraditórias que agem no interior da própria realidade. Na concepção do método materialista dialético, as categorias permitem trabalhar com os aspectos universais da realidade objetiva.

O aspecto fundamental da presente pesquisa é a relação entre educação e trabalho no contexto das transformações do mundo material, procurando determinar as contradições das relações dos sujeitos históricos envolvidos na problemática. “Esta realidade não se dá a conhecer imediatamente; o que aparece de imediato é o fenômeno, a aparência, que precisa ser ultrapassada pelo movimento do pensamento através da prática, rumo à apreensão da essência, da estrutura” (KUENZER, 1988, p. 144).

A partir do materialismo histórico que explicita e desvela a sociabilidade do capital, busca-se compreender quais as condições concretas da realidade de acesso dos trabalhadores estudantes ao Ensino Médio. Em um movimento que vai para além da aparência, procura-se captar e analisar com clareza os elementos constitutivos e as contradições do Ensino Médio público propedêutico brasileiro. Para tanto, cabe ao pesquisador selecionar instrumentos, técnicas ou caminhos que viabilizem o levantamento suficiente de dados e a compreensão do seu objeto de estudo. Os dados são expressões da realidade e podem ser obtidos por meio de técnicas, diversos instrumentos de pesquisa e documentos, de modo a permitir ao pesquisador encontrar significados a partir do problema formulado *à priori*.

Na escolha das técnicas utilizadas nesse estudo, foi considerado também o *modus operandi* do pesquisador, a partir de sua opção teórica. Portanto, a interpretação do objeto de estudo depende da análise dos dados que emergem da realidade, orientada pelo método e pela metodologia. Esse movimento ocorre a partir da interlocução com os autores do referencial teórico, assim como os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na primeira etapa desse estudo realizou-se uma revisão do conhecimento acumulado até o momento da pesquisa, assim como uma análise documental do aporte legal e teórico sobre o Ensino Médio.

Quanto à escolha dos instrumentos de coleta dos dados para obter informações do objeto estudado, empregou-se um modelo de questionário de perguntas fechadas e abertas. As técnicas de pesquisa foram ajustadas de acordo com as variáveis intervenientes do estudo e as necessidades de compreensão um pouco mais rigorosa da realidade.

Quanto ao universo da pesquisa, responderam ao questionário cem (100) trabalhadores do setor terciário, especificamente das áreas de comércio e serviços, que realizaram seus estudos em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia, a partir do modelo de Ensino Médio propedêutico.

De acordo com o DIEESE (2011) a maior parte da população economicamente ativa brasileira se concentra no setor terciário, embora este seja caracterizado por pagamento de baixos salários, em comparação com os demais setores da economia. Segundo Bruno (1996) menores investimentos sociais redundam em menores salários, em função do aligeiramento e das péssimas condições de acesso, permanência e conclusão ao Ensino Médio público propedêutico que interferem na qualidade da formação desses trabalhadores. Antunes (2009), também afirma que na era na

financeirização da economia, o trabalho relacionado às atividades do setor terciário tende a apresentar um traço mais cognitivo, mais intelectualizado, de modo que os conhecimentos dos trabalhadores também apropriados pelo capital passam a agregar valor. Segundo esse autor, os gestores buscam selecionar e se apropriar do trabalho mais intelectualizado, conhecimento da produção pelos trabalhadores, com a finalidade de implementá-lo e transformá-lo em mais lucro. Embora o empresariado reclame da baixa qualidade da formação recebida pelos trabalhadores no Ensino Médio público propedêutico, não estão dispostos a investir nessa formação e só o fazem quando é absolutamente necessário, de maneira pontual e fragmentada.

Portanto, considera-se importante conhecer, interpretar e analisar a contribuição do Ensino Médio para formar os trabalhadores que atuam no setor terciário.

A verdade é histórica e, por mais abrangente e aprofundada que seja a pesquisa, sempre se conhece um pouco mais do que se conhecia, pois o fenômeno é mais complexo do que inicialmente se apresenta ou se consegue interpretar. Nessa perspectiva, considera-se que o presente estudo colabora para ampliar o conhecimento no campo do Ensino Médio.

No primeiro capítulo apresenta-se o referencial teórico em que se fundamenta a pesquisa e em seguida são discutidas as categorias de análise que orientam a pesquisa: trabalho, mais valia, ideologia e poder simbólico. No segundo capítulo do presente texto é abordado o Ensino Médio público propedêutico brasileiro, tendo como referência as políticas públicas para esse nível de educação, bem como as demandas da sociedade. Nessa parte são apresentados os números totais da Educação Básica no Brasil, particularmente da realidade do Ensino Médio, considerado pelas políticas públicas como etapa final de escolaridade para a maioria dos jovens brasileiros. Situação que se agrava com a manutenção da dualidade estrutural do Ensino Médio.

Já no terceiro capítulo, primeiramente identifica-se o trabalhador estudante de Ensino Médio. Em segundo lugar analisa-se outro aspecto fundamental do objeto de estudo: - O nível de acesso do trabalhador estudante a um conjunto de conhecimentos no Ensino Médio público propedêutico. Por fim, o quarto capítulo é organizado com o objetivo de analisar a realidade do Ensino Médio público propedêutico, segundo as demandas dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Assim, no presente estudo o processo de formação escolar da classe trabalhadora é delimitado, a partir de um recorte no sistema educacional brasileiro: o Ensino Médio público propedêutico.

Capítulo 1

ENSINO MÉDIO PÚBLICO: CATEGORIAS E MARCO DE REFERÊNCIA TEÓRICO-CONTEXTUAL

Introdução

Nas últimas décadas do capitalismo (1980-2010) ampliou-se o debate em torno da categoria trabalho, sobretudo no que diz respeito às polarizações teóricas entre o fim e a centralidade do trabalho na produção social e suas implicações no campo educacional. No contexto da revolução tecnocientífica, do avanço do paradigma da produção flexível e do predomínio das políticas neoliberais, Antunes (1995, 2001, 2004 e 2006), Frigotto (1995) e Bruno (1996) afirmam que não faltam vozes para professar que o trabalho está fora de moda ou tentar declará-lo morto. Discordando de tal perspectiva teórica, Antunes (2001, p. 176) defende que “a importância da categoria trabalho está em que ela se constitui como fonte *originária, primária*, de realização do ser social, *protoforma da atividade humana*⁷, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”.

Os conflitos que se delineiam na esfera do trabalho só podem ser compreendidos como decorrentes do acirramento das crises do capitalismo a partir da década de 1970, as quais levaram à diminuição da força do movimento dos trabalhadores enquanto classe social, face aos avanços tecnológicos e à reestruturação produtiva do capital. Contudo, é fundamental reconhecer que a inserção do trabalhador na formação societal vigente acontece pela via do trabalho assalariado, aprisionado e alienado sob condições materiais determinadas. Nesta perspectiva, se a sociedade capitalista é uma sociedade *do* trabalho, conseqüentemente ela se desenvolve e se

⁷ Grifos no original.

reproduz nas relações dos homens com a natureza, sob formas cada vez mais complexas de dominação e alienação. Nas palavras de Marx (2006, p.90-95), trata-se de “uma formação social onde o processo de produção domina os homens e os homens ainda não dominam o processo de produção”.

Na atualidade, além dos recursos econômicos das empresas com acréscimo de novas tecnologias, o sistema produtivo exige cada vez mais dos trabalhadores o uso de aportes pessoais relacionados com capacidades de aprendizagens contextuais complexas para realização do trabalho. Isto significa que, em um contexto tecnológico cada vez mais sofisticado, o trabalhador é pressionado para se adequar às demandas do mundo do trabalho em mudança que também busca adaptar-se à dinâmica da economia mundial. Assinala Bruno (1996, p. 92) que, “atualmente, a etapa que estamos [... atravessando] caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação”. Neste panorama, a formação do trabalhador no que se refere à aprendizagem contextualizada relaciona-se a um processo de construção de conhecimentos complexos em que o estudante considera o contexto (social, econômico, tecnológico, político e cultural) no qual ele está inserido para desenvolver saberes com aproveitamento em situações reais na dinâmica do sistema produtivo. Em termos teóricos e práticos, esse processo requer que o trabalhador se adapte às mudanças no mundo do trabalho e saiba transferir saberes complexo-abstratos, ou seja, os novos saberes do contexto da revolução tecnológica. No entanto, assinala Kuenzer (2000, p. 74), a contextualização

supõe relações de poder que, se desconsideradas, revestem o ensino de dimensão ideológica articulada à construção de concepções que tomam o conteúdo particular de uma classe como universal, com o que perde sua dimensão de cientificidade.

Desse modo, explica a autora que o contexto não é neutro, sendo que na definição sobre o que e como ensinar de forma contextualizada deve-se levar em consideração a totalidade da vida social (KUENZER, 2000). O Art. 22 do Capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, N. 9394/1996 estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, também é importante ter como referência um princípio fundamental, previsto no Art.1º

§ 2º para o Ensino Médio, como parte da educação dos estudantes: “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (BRASIL, 1996).

Em se tratando da classe trabalhadora e, frente aos novos desafios da revolução tecnológica, é fundamental que a discussão sobre a relação entre educação e trabalho tenha como ponto de partida a realidade concreta, complexa e contraditória do modelo socioeconômico predominante.

O debate aqui proposto se orienta em direção ao movimento de compreensão e interpretação da dimensão educacional, em particular o Ensino Médio, que se insere na realidade do atual sistema produtivo, buscando-se aproximá-la das categorias trabalho e mais-valia.

Compartilha-se com as idéias de Marx (1968; 2006), Antunes (1995, 2001, 2004 e 2006), Enguita (1993), Marx; Engels (1965), Frigotto (1995), Bruno (1996), Kuenzer (2000) e Saviani (1984, 2005) como aporte teórico para auxiliar na compreensão da referida problemática.

A análise tem início por aquelas determinações mais gerais da totalidade do objeto em estudo, neste caso o Ensino Médio, para estabelecer as suas relações com a categoria trabalho e suas especificidades no modo capitalista de produção da vida social. Para captar tal fenômeno, dá-se, então, sequência à abstração do objeto em estudo, como metodologia analítica, considerando que na presente discussão a escolha dos elementos a serem compreendidos é guiada pelo método histórico dialético.

1.1 Ensino Médio nos anos recentes: limites e contradições das políticas educacionais

O panorama do Ensino Médio brasileiro em 2009 indicava que o número de matriculados neste nível do sistema educacional era de 8.337.160 alunos, sendo que 86,3% estavam na rede pública de ensino, contra 13,7% da rede particular. No mesmo ano, a frequência de adolescentes na faixa etária correspondente ao Ensino Médio (de 15 a 17 anos de idade) não atingiu sequer metade desse segmento populacional e ficou em 47,1%. Isso caracteriza a grande defasagem idade/série, ou seja, os 53% desses jovens ou estão sem estudar ou ainda estão no ensino fundamental (INEP, 2010a; IBGE, 2010a).

Do total de 267.858 alunos goianos matriculados no Ensino Médio em 2009, 1.964 estudavam nas escolas públicas federais, 229.520 na rede pública estadual, 468 na rede pública municipal e 35.906 na rede particular de ensino. Isso significa que 84,8% dos alunos goianos frequentavam a rede pública de ensino, contra apenas 15,2% de alunos na rede privada (INEP, 2010a; IBGE, 2010a). Sabe-se que nas escolas federais o Ensino Médio é integrado ao curso técnico, sendo muito baixo o número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Em Goiás, do total de 267.858 alunos matriculados em 2009, 151.079 estavam no período matutino, 19.359 no período vespertino e 97.420 estavam matriculados no noturno (INEP, 2010a; IBGE, 2010a).

Com se observa, é elevado o número de jovens que frequentam o Ensino Médio noturno, constituindo-se assim, um contingente significativo de trabalhadores ainda em idade escolar e sem formação profissional. Esse grupo é, em geral, constituído por jovens trabalhadores sem qualificação profissional, empurrados para o mercado de trabalho para constituir farto contingente de força de trabalho a ser intensamente explorada pelos capitalistas. Isso ocorre também com jovens que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio propedêutico nos turnos matutino e vespertino, uma vez que tais estudantes concluem esse nível de ensino sem qualificação profissional adequada para seu ingresso no mercado de trabalho.

Ao manter a predominância do Ensino Médio propedêutico, o sistema educacional brasileiro transfere a principal etapa do processo de profissionalização para o nível seguinte: o Ensino Superior. A dificuldade de acesso dos jovens da classe trabalhadora ao Ensino Superior reside, portanto, na manutenção da má qualidade da educação básica de modo geral, mesmo com predomínio da modalidade propedêutica no Ensino Médio público. Os direitos desses estudantes são duplamente desrespeitados: não têm acesso a uma formação profissional de nível médio que os prepare para o mercado de trabalho e tampouco conseguem alcançar a profissionalização em nível superior. Isso porque a qualidade do Ensino Médio propedêutico na escola pública, voltada essencialmente para os jovens da classe trabalhadora, está muito distante da realidade da escola privada, que atende principalmente os já incluídos da sociedade.

A partir de uma cuidadosa observação no ordenamento legal da educação, identifica-se que poucas e muito superficiais são as mudanças ocorridas no Ensino Médio na última década.

Assinala (KUENZER, 2000), a educação para “os que vivem do trabalho” está muito distante da real finalidade do Ensino Médio de preparação básica para o trabalho e da criação de condições efetivas para o educando compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e fazer a relação teórico-prática.

As políticas públicas relacionadas com o Ensino Médio a partir da LDB 9394/1996 (BRASIL, 2009a) mantiveram feições perversas no processo de formação da classe que vive do trabalho, pois cultivaram a tradicional educação de caráter propedêutico. Tal modelo tem sido incapaz de modificar significativamente as suas condições de acesso dos excluídos ao mercado de trabalho, assim como as de formação humana, omnilateral da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, o sistema educacional brasileiro assegura essencialmente aos setores sociais de incluídos (KUENZER, 2000) a continuidade de estudos no Ensino Superior.

Entre as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Nº 10.172 sancionada em 9 de Janeiro de 2001), a elevação do nível de escolaridade da população aparece como um avanço a ser alcançado, tanto com ampliação das matrículas, como redução da evasão e da repetência, assim como o aumento da taxa de conclusão (BRASIL, 2009b). Após dez anos de PNE constata-se que tais expectativas foram frustradas, pois o Ensino Médio está longe de atender a totalidade dos egressos do Ensino Fundamental e reduzir significativamente as defasagens de idade-série.

Nesse período, o Brasil também não conseguiu atingir níveis satisfatórios de desempenho verificados pelos sistemas nacionais de avaliação para o Ensino Médio (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma observação da realidade das escolas públicas de Ensino Médio pode comprovar que os padrões de infra-estrutura (equipamentos, laboratórios e bibliotecas), assim como as condições de qualificação e valorização docente estão muito aquém das necessidades dos estudantes de Ensino Médio.

Segundo Pereira e Teixeira (2008, p. 114), foram inseridas na LDB 9396/1996 algumas modificações na educação de nível médio, como: “a introdução do ensino da cultura afro-brasileira [e indígena]⁸; a obrigatoriedade da educação física; a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola”. Outra mudança no Ensino Médio ocorreu com a Lei nº 11.684, de junho de 2008 que reintroduziu Filosofia e Sociologia como unidades na Matriz Curricular desse nível de ensino (BRASIL, 2008a).

⁸ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

É importante chamar atenção para modificações no § 2 e no § 4 do Art. 36 da LDB 9394/1996, quanto às diretrizes voltadas para o Currículo do Ensino Médio. O dois Parágrafos foram revogados pela Lei Nº 11.741 de 16 de Julho de 2008 que estabeleciam:

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2010a).

Na modificação do Capítulo II da Lei nº 9.394, de 1996 pela Lei nº 11.741 de 2008, acrescentou-se a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que passou a estabelecer:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2010a).

Como se observa, a mudança na legislação educacional pretende transferir a profissionalização para os Institutos Federais, mantendo a dualidade do ensino e ainda facultando a habilitação profissional dos jovens brasileiros em nível de intenção no Ensino Médio propedêutico. O tipo, a qualidade e a modalidade de Ensino Médio destinados aos jovens brasileiros continuam determinados pela origem de classe social. Essa situação se agrava quando se considera que a maior parte desses jovens está matriculada nas escolas da rede pública estadual, com ensino essencialmente propedêutico e precário. Assim, o inciso II do Artigo 35 mantém o objetivo de preparação para o trabalho em primeiro lugar e a cidadania em segundo lugar.

Na tentativa de atender ao previsto pela Lei nº 11.741 de 2008, em 29 de dezembro de 2008 o Governo Federal sancionou a Lei 11.892, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nessa ocasião

31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010b).

Desde então, a Rede Federal de Educação Profissional vem passando por um processo de expansão e nos últimos anos entraram em funcionamento 214 unidades nas diversas Unidades Federativas. Atualmente são 354 unidades que ofertam 400 mil vagas em todo o país. Há ainda previsão para 81 novas unidades em 2012 (MEC, 2011a). É importante ressaltar que os Institutos Federais, segundo a legislação, podem ofertar cursos de nível médio com formação para o trabalho, além de cursos superiores de graduação e pós-graduação. Esses Institutos assumem a responsabilidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo semelhante às Universidades. No Ensino Médio os cursos podem ser ofertados nas modalidades integrada e subsequente ao Ensino Médio. Destaca-se também nessas instituições o esforço ainda inicial para oferta de Ensino Médio Técnico Integrado na modalidade para formação de jovens e adultos (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA).

Considerando que é recente a expansão da Rede Federal e que a oferta de vagas em cursos técnicos de nível médio para jovens ainda é baixa no cômputo geral de estudantes brasileiros nesse nível de ensino, os resultados para a formação de trabalhadores estudantes ainda não podem ser apreendidos de maneira significativa.

É importante ressaltar que no campo educacional foi dado um passo relevante com a aprovação da Emenda Constitucional N. 59, de 11 de Novembro de 2009. Com bastante atraso e para corrigir um dos erros do arcabouço constitucional brasileiro, esse dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino de quatro (4) a dezessete (17) anos de idade, inclusive assegura a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009c).

O Projeto de Lei 8035 apresentado pelo Executivo Federal em 20 de Dezembro de 2010, ainda em tramitação na Câmara dos Deputados, tem como principal ementa a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Quanto ao Ensino Médio, cabe destacar as seguintes metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação no presente decênio:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2011a).

Com o objetivo de atingir tais metas, o Plano Nacional de Educação, prevê algumas estratégias. Considerando o tema do presente estudo, é válido enfatizar algumas delas voltadas para o Ensino Médio. É compromisso do atual PNE a institucionalização de um programa nacional que busca a diversificação curricular do Ensino Médio, com o objetivo de estimular abordagens interdisciplinares estruturadas na inter-relação teoria-prática.

Outra meta, além de promover esforços para expansão de matrículas de Ensino Médio integrado à educação profissional ou nas modalidades concomitante e subsequente, a partir da participação de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e, principalmente, com destaque para o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na mesma direção o PNE visa ainda fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino e na modalidade educação à distância. Entretanto, não fica claro como o Estado brasileiro pretende alcançar tais metas, sobretudo no que diz respeito à previsão permanente e crescente de aportes financeiros para essa finalidade. Ficam dúvidas também no planejamento governamental quanto às formas de articulação entre a Rede Federal, as entidades privadas de formação profissional, bem como as escolas públicas estaduais na oferta da modalidade concomitante de Ensino Médio. Há outro dado agravante nesse processo: o tratamento desigual das esferas

governamentais (federal e estadual), no que diz respeito à carreira docente e também à remuneração para diferentes professores atuantes em uma mesma modalidade de Ensino Médio.

A realidade indica que as políticas governamentais não sinalizam quais serão as ações práticas em termos de melhorias efetivas no processo de formação (inicial e continuada) docente e de valorização real dessa categoria profissional, quanto ao pagamento de salário dignos, tampouco quanto às melhorias das condições de trabalho e de valorização da carreira docente. Essas são condições primordiais quando se planeja avançar na qualidade social do sistema educacional e na melhoria significativa das condições de vida dos brasileiros.

Além de manter os programas educacionais que buscam reduzir o problema de distorção idade-série, o PNE visa também fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana, do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Perseguir a universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica são outros desafios do PNE. Pode-se mencionar também o compromisso para a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir de estratégias como o aumento de programas de assistência estudantil e de mecanismos de mobilidade acadêmica (BRASIL, 2011a, p. 6, 7, 13 e 14).

Como se observa, em nível de Ensino Médio, sem aumento de recursos financeiros, enormes são os desafios postos à sociedade brasileira, principalmente se consideradas as contínuas demandas apresentadas pela classe trabalhadora, historicamente explorada no sistema produtivo, excluída no sistema educacional e marginalizada em termos de condições para construção de uma vida digna.

Diante do esforço de nesta tese estabelecer uma relação entre as novas demandas do mundo do trabalho e a realidade educacional brasileira, além de se reconhecer a importância da educação para a formação humana em seu sentido mais amplo, é fundamental também considerar a necessidade de profissionalização dos jovens brasileiros que frequentam o Ensino Médio público. Grande parte deles, ainda precocemente, já faz parte da categoria de trabalhadores, enquanto outro número significativo geralmente não conclui o Ensino Médio e tem grandes dificuldades de

ingresso e permanência no mercado de trabalho. A realidade indica que tais alunos-trabalhadores não têm facilidade de acesso aos conhecimentos teóricos e práticos requeridos às mudanças do mundo do trabalho.

Quando se busca compreender a relação entre o sistema produtivo, a educação e a qualificação profissional⁹ (BRUNO, 1996), em um primeiro momento, a premissa é de que os empresários buscam um perfil de trabalhador com combinação de saberes adequados ao sistema produtivo do século XXI. Diante deste quadro, questiona-se em que medida o Ensino Médio público e propedêutico está em condições de preparar a maioria dos jovens brasileiros para ocupar os postos de trabalho ofertados no mercado. O objetivo das empresas, diante da revolução tecnológica, é intensificar a exploração da mais-valia relativa e, para isso, elas buscam trabalhadores que dominem saberes amplos e conhecimentos cognitivos complexos, que saibam se comunicar com recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, além de ter acesso e também dominar conhecimentos disponíveis e dinâmicos sobre diversos temas, pois “a qualificação real passou a ser condição básica para o trabalho” (PAIVA, 1995, p. 82).

Na presente discussão parte-se “dos homens em sua atividade real” (MARX; ENGELS, 1965, p. 22) e fundamental na produção da vida de base material concreta: o trabalho no setor de comércio e serviços, situado em um modo específico de produção, o capitalismo.

Nos limites do presente texto, optou-se, então, por um recorte que contempla a categoria trabalho como sentido fundante da *práxis* humana na sociedade capitalista, abrindo-se para a análise da mais-valia como uma das categorias que sustenta o capitalismo. Como demonstrou Marx, trabalho e mais-valia não são coisas, ao contrário, na realidade constituem relações sociais que se modificam no transcorrer da história e fazem o capitalista “sorrir” (MARX, 2006, p. 227).

Inicia-se essa análise, reconhecendo que a realidade do homem resulta fundamentalmente de produções sociais e históricas concretas. Ela não existe à margem do ser humano e de sua história, mas decorre de produções diferenciadas nos diversos níveis da *práxis* socioeconômica. No caso do objeto aqui em estudo, tendo a epistemologia do materialismo histórico dialético como referência, a *categoria trabalho* só pode ser apreendida na sua essência, se este objeto for tomado a partir do nível concreto real, observado e conhecido dialeticamente na sua totalidade, para se chegar ao

⁹ Qualificação aqui, segundo Bruno (1996), diz respeito à capacidade de realização de tarefas requeridas pela tecnologia capitalista.

nível do concreto pensado. Para isto é preciso, por meio da abstração, tomar a categoria trabalho sob as mediações capitalistas em toda a sua organização interna, mesmo que estas não sejam imediatamente visíveis como consequência da opacidade do objeto. Tais relações essenciais subjazem a realidade diretamente observável e, para captá-las, o pesquisador precisa dirigir seu olhar na profundidade e complexidade das contradições do objeto, superando o estreito e limitado ponto de vista da imediatez e da superficialidade empírica. Essas relações essenciais não só circunscrevem os fenômenos como, inclusive, os determinam no plano material.

1.2. Trabalho: categoria simples

O trabalho é uma categoria conceitual que concretiza a definição do homem na sua forma mais abrangente e, uma vez compreendida na sua historicidade material e dialética, permite alcançar uma definição de homem como sendo o ser que, para existir, necessita produzir os seus próprios meios de subsistência material. Como assinalam Marx e Engels (1965, p. 15), os homens

[...] começam a se distinguir dos animais a partir do momento em que começam a *produzir* seus meios de existência [...]. Ao produzirem os meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

A partir dessa concepção, o que caracteriza o ser humano como traço de sua identidade geral é deste modo, o trabalho como expressão da sua condição ontológica. Diferentemente dos outros animais, antes mesmo da realização de seu trabalho, o homem é capaz de projetá-lo, ou seja, ele possui capacidade de definir diversos meios que possibilitam o alcance de seu objetivo. Neste sentido, explica Marx (2006, p. 211, 212):

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais o arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

A essa *práxis* humana constituinte agrega-se o seu caráter consciente e nele reside a principal diferença entre o homem e os demais animais. O trabalho é, logo, a capacidade diferenciada que o homem possui na relação com a sua necessidade primária e fundamental: a produção material da sobrevivência. É justamente porque o trabalho humano pode ser distinto daquele realizado pelos demais animais, que o homem, atuando sobre o mundo exterior e modificando-o, agindo sobre a natureza e servindo-se dela, ao mesmo tempo transforma a sua própria natureza.

Ao longo do tempo, entretanto, o trabalho como processo de transformação para produção humana de subsistência se metamorfoseia e se realiza de diversas maneiras. De acordo com Marx, a dinâmica de transformação do trabalho resulta em outra categoria, a da produção. Neste nível de análise, a produção é abstrata, sendo comum a todas as sociedades humanas e tem características essenciais, a saber: o produtor (homem), os objetos (natureza), os meios (desde a própria mão humana até outros meios). Portanto,

o trabalho é uma categoria inteiramente simples. E também a concepção do trabalho neste sentido geral – como trabalho em geral – é muito antiga. Entretanto, concebido economicamente sob esta simplicidade, o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram esta abstração (MARX & ENGELS, 1965, p. 133).

Para além do capitalismo ou de qualquer outra forma de produção, o homem necessita produzir a sua sobrevivência de maneira tal que o trabalho conforma o fio condutor na análise da produção e reprodução da sociedade. Contudo, são as formas concretas que o homem adota para produzir socialmente a sua subsistência que fornecem as especificidades do trabalho, de tal modo que, enquanto categoria simples, o trabalho se realiza em formas históricas distintas que compreendem uma trama complexa de múltiplas determinações. O processo de trabalho é, pois,

[...] em seus elementos simples e abstratos é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais (MARX, 2006, p. 218).

A análise histórica e socioeconômica permite afirmar que o homem chegou à forma capitalista de trabalho, como decorrência do movimento em que ele busca suprir as suas necessidades frente ao meio. Sabe-se que “os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as

condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 2006, p. 214). Deste modo, o trabalho é um conceito que requer uma análise densa enquanto categoria maior da condição natural da existência humana.

Assim, a abstração da referida categoria, o trabalho em geral, é o ponto de partida para compreensão da economia e da educação na sociedade atual.

1.3. Trabalho e educação

Ao se discutir a categoria trabalho é importante reconhecer a sua articulação complexa, histórica e contraditória com a educação. O modo de conceber a educação toca no problema da noção de desenvolvimento histórico do gênero humano. Fundamentado na teoria marxista, Saviani (1984, 2005), sustenta que a educação é uma atividade própria e indissociável ao trabalho humano, sendo também um processo de trabalho. Nessa linha interpretativa, a natureza da educação condiz com a própria natureza humana. Assinala o referido autor que para compreender a natureza da educação é preciso primeiro compreender a natureza humana, pois o homem só pode existir em intercâmbio com a natureza.

Ao contrário dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem constrói a sua própria existência. Mas antes de agir diretamente sobre a natureza, o homem elabora mentalmente um plano e depois realiza o trabalho segundo as suas necessidades (SAVIANI, 1984, 2005). É esse o sentido, diz Marx (2006), que distingue o trabalho dos demais animais em relação ao trabalho humano. Antes de ser uma atividade orientada a produção de valores de uso, o trabalho está baseado na apropriação da natureza para atender as necessidades humanas.

No entanto, o trabalho enquanto processo transformador não se reduz apenas à natureza, pois o homem também transforma a si mesmo por meio do trabalho. Desse modo, o trabalho é condição do metabolismo entre homem e natureza. Enquanto condição natural da vida humana o trabalho é uma atividade comum a todas as formas de sociedade. Assim, a forma concreta que o trabalho assume em cada momento histórico é determinada pelo modo de produção que fundamenta toda a vida social. Na sociedade capitalista, em particular, o trabalho se expressa como uma mercadoria sob a forma de trabalho assalariado.

Segundo Saviani (1984, 2005), o trabalho educativo é também um ato de produzir a humanidade em cada indivíduo singular, que é produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. A educação, desse modo, é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos enquanto trabalho não-material e, ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho. Enquanto ato de humanização do homem pelo trabalho no processo histórico e concreto de sua formação no interior da vida social, a educação se realiza e se define como um campo específico da produção material, na apropriação dos meios de existência humana (SAVIANI, 1984, 2005).

No capitalismo, as relações sociais de dominação interferem nas formas de acesso ao saber socialmente produzido. Isso decorre da própria contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e o modo de socialização do trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação pode ser contraditoriamente uma atividade humanizante e, ao mesmo tempo, um trabalho alienante. No primeiro caso ela é ontológica porque faz parte da própria atividade humana como necessidade de produzir a sua sobrevivência. No segundo, porque na sociedade capitalista o acesso ao saber socialmente produzido é determinado pelo predomínio da forma privada de apropriação dos meios de produção da sobrevivência humana.

A educação, e mais amplamente a formação humana que se contrapõe ao processo educacional predominante na sociedade capitalista é, segundo Frigotto (1995, p. 173)¹⁰, aquela baseada na “concepção de escola unitária e de educação ou formação humana omnilateral, politécnica ou tecnológica”. Tal modelo educacional amplia a capacidade humana de atuar política e produtivamente para transformar a realidade social. Assim, a educação deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade humana de pensar teoricamente, apreender a realidade, agir sobre ela e, se necessário, buscar transformações.

Essa perspectiva de formação humana interessa à classe trabalhadora porque permite a tomada da consciência da realidade histórica de forma mais ampla possível e, na dinâmica do conjunto das práticas sociais, se constitui num elemento fundamental de ação política que se contrapõe à mera vinculação escolar ao mundo do trabalho.

A formação omnilateral compreende o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos, pois “[...] o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida

¹⁰ Frigotto e Saviani fundamentam suas análises na concepção gramsciana de escola unitária de cultura geral e de formação de valores pautados no humanismo.

humana” (MARX; ENGELS, 1978, p. 238). Diferentemente da estreiteza de formação para satisfação das demandas do mercado e sociabilização do capital, a omnilateralidade se abre na possibilidade de desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, com o objetivo de atender as suas diferentes necessidades.

Assim percebida, a formação humana nos explicita que o efetivo acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica, constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho para o processo social em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo pré-requisito do horizonte teórico e político dos processos de formação técnica e profissional mais específicos (FRIGOTTO, 1995, p. 181).

Desse modo, a educação omnilateral, enquanto proposta e ideal a ser atingido no processo de humanização refere-se a uma formação humana que se opõe ao modelo unilateral, produto da divisão social do trabalho e promovido pela propriedade privada, base de todo processo de alienação. Portanto, a educação nos moldes contemporâneos, desprovida de seu caráter humanizador, reduz o homem ao estado de coisa e o seu trabalho ao estatuto de mercadoria. O processo de educação unilateral rouba do trabalhador o tempo para o seu desenvolvimento integral (MARX, 2006), além de estimular o trabalho humano alienado e transformado em mercadoria.

1.4. Trabalho como mercadoria

Ao longo da história, o trabalho como categoria fundante na produção social, assume contornos e características diferentes de acordo como os homens se organizam para produzir sua subsistência. A respeito desta questão, Marx e Engels (1965, p. 15) reconhecem que “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de existência depende principalmente da natureza de tais meios, já existentes, e cuja reprodução se faz necessária”.

As especificidades adquiridas pela categoria trabalho no capitalismo são determinadas pelas suas relações materiais e históricas. As relações sociais capitalistas fazem com que os homens produzam os bens materiais, mas não se realizem como seres humanos em suas atividades. A produção, por meio do trabalho, dos bens necessários à sobrevivência, é condição fundamental para que o ser humano produza e se reproduza. Segundo Marx e Engels (1965, p. 15),

o modo pelo qual as pessoas manifestam sua vida reflete muito exatamente o que elas são. Tal modo coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com *o modo* pela qual produzem. O que as pessoas são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

No capitalismo o trabalhador encontra-se aprisionado e alienado, pois “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (Idem, p. 103). Para se compreender tal contradição, é preciso considerar, em princípio, que na sociedade capitalista o caráter do trabalho exterioriza-se sob a forma da mercadoria, ou seja, deixa de ter apenas o valor de uso para ter também o valor de troca. Assim,

o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matérias-primas e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho.

Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. [...] Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor de uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. [...] O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertence (MARX, 2006, p. 219).

Por isso, a análise da mercadoria dentro do sistema capitalista permite determinar o caráter do trabalho. Possibilita também compreender a especificidade da mercadoria dentro do sistema e, principalmente, a que se deve seu valor.

Para os capitalistas, a força de trabalho constitui parte dos investimentos que eles compram no mercado para colocar em funcionamento os sistemas de produção e de consumo. Deste modo, a força de trabalho é organizada e explorada segundo as necessidades dos capitalistas no processo de produção de mercadorias, com o objetivo de obter lucros e criar novos e mais valores.

Sendo o exercício do trabalho em qualquer regime econômico sucedido ao longo da História um dispêndio físico de energia, no capitalismo a força de trabalho humana tem a particularidade de ser fonte de valor. Nestas condições, o valor de um produto é, portanto, uma função social e não função natural adquirida por representar um valor de uso ou trabalho nos sentidos fisiológico ou técnico material. Afirmar que

no sistema capitalista o trabalho assalariado é uma mercadoria, significa dizer que ele deixa de ter apenas valor de uso e também passa a ter valor de troca. Por isso, afirma Marx (2006, p. 63), “quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor de uso social”.

O estranhamento do trabalhador assalariado resulta do fato de que, ao vender a sua força de trabalho ao capitalista, não detém o controle do processo produtivo, produz mais-valia e aliena-se do produto do seu trabalho. Assim, como mercadoria, o trabalho assalariado é fetichizado¹¹ e o trabalhador deixa de reconhecer a si mesmo pelo trabalho (fetiche da mercadoria). Enguita (1993, p. 44), comenta essa questão da seguinte maneira:

O reverso da coisificação das relações sociais é constituído pelo fato de as coisas aparecerem perante os indivíduos como sujeitos com qualidades sociais. Isto é fetichismo. A isto chamo, diz Marx, ‘o fetichismo que adere aos produtos do trabalho tão logo são produzidos como mercadorias e que é inseparável da produção mercantil’¹².

Em sua análise do trabalho como mercadoria, Marx permite a visualização de um fator fundamental do capitalismo: a descaracterização do produto (mercadoria) como fruto do trabalho humano. O fetiche da mercadoria faz com que não se conheça quem a produz, apenas o que é produzido. Quer dizer, na opacidade do objeto, o valor da mercadoria supostamente estaria em si mesmo e não transcenderia a isto. O trabalho despendido desta forma torna-se valor agregado, passando ao aspecto de venda da força de trabalho, sem a interligação do trabalhador e o produto, existindo neste meio, o proprietário dos meios de produção. Entretanto, para Marx, um dos determinantes do valor da mercadoria é exatamente o trabalho despendido em sua fabricação. Destarte, o trabalho fetichizado não possui a característica de ser reconhecido na compra da mercadoria.

O trabalho, conseqüentemente, torna-se uma mercadoria a partir do momento que o trabalhador a vende como única fonte de sua sobrevivência, a sua força de

¹¹ Na teoria marxista a mercadoria é tomada com base no fetiche, algo considerado com poderes misteriosos e inexplicáveis. Na economia mercantil as relações sociais de produção assumem a forma e se expressam como coisas. O fetiche reside na ilusão da consciência humana que oculta as relações de produção entre as pessoas no processo de produção de mercadorias. Nesse movimento contraditório a ideologia tem por objetivo fazer com que se acredite que a ordem natural das coisas é o real fetichizado. Ao impor que as relações sociais são fixadas pelas coisas, a ideologia identifica-se com as determinações econômicas vigentes. No caso da economia mercantil, as condições materiais são determinadas pelo capital.

¹² MARX, K. O Capital. Livro I, Vol. III, p. 1030.

trabalho. O trabalhador assalariado, então, produz bens que não lhe pertence (mercadorias) e cujo destino escapa ao seu controle. Dessa forma, o trabalhador não se reconhece no produto de seu trabalho, ou seja, não há a percepção daquilo que ele criou como fruto de suas capacidades físicas e mentais. A mercadoria se apresenta diante do trabalhador como algo estranho e não como o resultado normal de sua atividade, promovendo-se assim, o processo denominado por Marx (2006, p. 414), de separação entre “o caracol e a sua concha”.

A separação do trabalhador de seus meios de produção para a conversão em capital é ocultada das relações sociais, pois se apresentam aos homens em sua forma subvertida e condicionada por determinações históricas concretas. Assim, o capital se realiza por meio das relações coisificadas entre os homens e principalmente da exploração da mais valia pelo capital, pressuposto fundamental das relações sociais capitalistas de produção, como se discute no próximo item.

1.5. Mais valia absoluta e mais valia relativa

Marx distingue em toda mercadoria seu valor de uso de seu valor de troca. O valor de uso é aquele que um objeto tem para satisfazer uma necessidade. Este conceito se refere aos recursos das coisas aos quais são úteis para a satisfação de qualquer tipo de necessidade, desde as mais biológicas até as mais espirituais. O valor de troca é, por sua vez, aquele que um objeto tem no mercado, e se expressa em termos quantitativos, medidos pelo dinheiro. Um dos traços peculiares da sociedade capitalista é que nela a força de trabalho constitui-se em mercadoria, ou seja, dado que o produtor não dispõe de outro recurso para obter bens e meios para sua subsistência, deve por à venda a força de seu trabalho no mercado.

Diferentemente de outras mercadorias que satisfazem meras necessidades humanas, a força de trabalho tem a peculiar característica de produzir outras mercadorias. Por isto, Marx (2006, p. 63) afirmou: “Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor de uso social”. Desta forma, enquanto o trabalho possui um valor de uso, a força de trabalho (mercadoria) também apresenta um valor de troca. “Na realidade, o vendedor

da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (MARX, 2006, p. 227).

É válido acrescentar que “as mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores de uso” (Idem, 2006, p. 69), e por serem criadas pela força de trabalho e resultarem do dispêndio da força humana de trabalho adquirem valores de troca. Assim, o preço de uma mercadoria é determinado pelo tempo médio de trabalho social empregado na sua produção. Logo, o preço da mercadoria não aparece no momento em que ela vai para o mercado. Seu valor é produzido desde o primeiro momento pela quantidade de trabalho necessário para fabricar o produto.

No processo de produção da mercadoria, portanto, além do processo de produção, também envolve o de valorização ou de criação de valor. É neste momento que a mais-valia apresenta-se como categoria fundamental porque expressa a essência da exploração capitalista sobre o trabalhador. Dentro da análise epistemológica marxista, mais-valia é o valor que o trabalho não pago do trabalhador assalariado cria sobre o valor de sua força de trabalho¹³ e que fica em poder do capitalista. O trabalhador despende mais horas produzindo mercadorias por um valor superior a seu salário e não recebe pelo sobretrabalho. Isso resulta na chave da exploração do trabalhador pelo capitalista, ou seja, é o trabalho não pago com o que se forma o capital. Portanto, capital é trabalho social não pago, a mais-valia socialmente produzida e apropriada pelo capitalista. Marx (2006, p. 253-254), analisa tal processo da seguinte forma:

Quando o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário, embora constitua trabalho, dispêndio de força de trabalho, não representa para ele nenhum valor. Gera a mais-valia, que tem, para o capitalista, o encanto de uma criação que surgiu do nada. A essa parte do dia de trabalho chamo de *tempo de trabalho excedente*, e ao trabalho nela despendido, de *trabalho excedente*¹⁴. [...] A taxa de mais-valia é, por isso, a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista.

Sabe-se que, ao organizar a produção, o capitalista desembolsa uma determinada soma em dinheiro para adquirir meios de produção e para comprar a força de trabalho, a fim de obter um excedente de valor sobre a quantidade de capital inicial antecipado. Assinala Marx (2006, p. 271) que “capital é trabalho morto, que, como um

¹³ Para Marx (2006, p. 197), força de trabalho e “o conjunto de das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz os valores de uso de qualquer espécie”.

¹⁴ Grifos nossos.

vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo e, quanto mais o suga, mais forte se torna”.

A força de trabalho assalariado possui a faculdade de criar um novo valor, com a particularidade de que este é maior do que a própria força de trabalho, pois o capitalista obriga o trabalhador a trabalhar além do tempo necessário com o objetivo de reproduzir o valor de sua força de trabalho. Por isso, no capitalismo, o trabalho assalariado é a única fonte de mais-valia, ou seja, a única criadora de novo valor. Sabe-se que as matérias primas e máquinas utilizadas na produção só transferem seu valor ao novo produto e não o incrementa. Deste modo, durante a jornada de trabalho o trabalhador, deve criar valor para cobrir seu salário, ou seja, é o *sobrevalor* de que se apropria o capitalista. O tempo que demora em criar seu salário é o *tempo de trabalho necessário*, e o que corresponde à mais-valia é o tempo de trabalho excedente.

Considera-se que a força de trabalho é uma particular mercadoria cujo valor de troca (salário) é menor que o valor que confere ao produto. A diferença entre o salário pago ao trabalhador e a parte do valor que este aporta ao produto (valor) se chama mais-valia. Vale acrescentar, todavia, que a mais-valia apresenta-se sob duas modalidades. Em primeiro lugar está a mais-valia absoluta, a qual o capitalista obtém mediante o prolongamento da jornada de trabalho. A definição de mais-valia absoluta apresentada por Marx elucida melhor o que se quer dizer:

A produção de mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida para a mais-valia relativa (MARX, 1968, p. 585).

Como se observa, a criação de mais-valia absoluta constitui a base do sistema capitalista, já que é condição fundamental de exploração ao prolongar a jornada de trabalho mais além do tempo necessário. A mais-valia absoluta alcançou sua máxima difusão nos estágios iniciais do capitalismo, quando o trabalho manual ainda predominava nas fábricas. Mas quando apareceu a grande indústria, que passou a operar com base em máquinas, foi possível aumentar a mais-valia, incrementando a produtividade do trabalhador, ou seja, a mais-valia relativa. Sobre esta questão, esclarece Marx (2006, p. 365) que a elevação da produtividade do trabalho em geral produz

modificação no processo de trabalho por meio da qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria,

conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, quantidade maior de valor de uso.

O aumento da produtividade do trabalho nos setores que produzem meios de subsistência para os trabalhadores diminui o valor desses meios necessários para reproduzir a força de trabalho, o qual conduz a uma redução do tempo de trabalho necessário. Então, enquanto “a produção de mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais” (MARX, 1968, p. 585). Com isto, o ganho que o capitalista obtém como consequência do aumento da produtividade do trabalhador decorre da exploração da mais-valia relativa, e isto acentua o grau de exploração sobre os trabalhadores.

É de se perguntar por que o trabalhador se deixa explorar uma vez que é ele que tudo produz pelo trabalho. Marx; Engels (1965), Marx (1968; 2006) Chauí (1980) sustentam que os homens crêem que são desiguais por natureza, pois a ideologia mascara a divisão social do trabalho. Bourdieu (2010¹⁵), por sua vez, defende que a violência simbólica legitima a desigualdade socioeconômica e submete os indivíduos à submissão da classe dominante.

1.6. Ideologia e poder simbólico: dominação de classe

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas em uma luta em que sobressaem os interesses da classe dominante, tendo em vista o uso das produções simbólicas como instrumento para manter a sua dominação, a partir da dissimulação das diferenças de interesses entre as classes.

Para explicar a maneira como são construídas as relações de poder, Bourdieu (2010) busca a articulação entre o econômico e o simbólico. Para ele, as classes se distinguem pela sua posição na estrutura de produção e pela maneira como são produzidos e distribuídos os bens materiais e simbólicos de uma sociedade. Desse modo, a circulação e o acesso a esses bens não podem ser explicados apenas pela adesão

¹⁵ A primeira Edição da obra *O Poder Simbólico* de Pierre Bourdieu foi publicada em 1989 no Rio de Janeiro, pela Editora Bertrand Brasil. No presente texto está sendo utilizada a 13ª Edição publica em 2010 pela mesma Editora.

ou não a uma classe social, mas também pela diferença que é gerada no que é considerado digno de transmitir ou possuir, por exemplo, a cultura.

O arbitrário cultural dos setores sociais dominantes tem o efeito de desmobilizar as classes dominadas. Isso porque “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 7-8). Ainda segundo esse autor “poder simbólico é poder ideológico como contribuição específica da violência simbólica (ortodoxia) para violência política (dominação) [e conclui], divisão do trabalho de dominação” (BOURDIEU, 2010, p. 16).

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, assinala Chauí (1980, p. 33),

[...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas da luta de classe. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.

Trata-se, portanto, no entendimento de Chauí (1980), de um processo em que as idéias particulares da classe dominante são colocadas como idéias universais de todos os membros da sociedade (*universais abstratos*), visando à de transformar as ilusões da classe dominante em representações coletivas ou universais.

Na concepção de Bourdieu (2010), os agentes dos diferentes campos sociais constroem o mundo estruturado e objetivo, em que se manifestam tipos de capital cultural ou simbólico. Dessa modo,

os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 2010, p. 9).

Na práxis social, as idéias ou representações da realidade constituem a ideologia: a uma abstração e uma inversão da realidade, pois “ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes” (CHAUÍ, 1980, p. 35). Essa concepção vai ao encontro com a análise de Marx e Engels sobre o pensamento dominante na sociedade.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder *material*¹⁶ dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes. Eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Em concordância com esses teóricos, Chauí (1980) afirma que a ideologia cristaliza em “verdades” o que se constitui em visão invertida do real. A realidade não se apresenta como ela é na sua essência, pois ela está encoberta pela aparência do fenômeno. Segundo essa autora, o objetivo da ideologia é ocultar que a classe que domina o plano material também domina o plano espiritual. Isso faz com que os homens acreditem que as idéias de todos representam efetivamente a realidade.

Na concepção de Bourdieu, o poder simbólico coloca a diferença socioeconômica de classes fora do mundo material; A diferença fica no plano simbólico e não no econômico, no consumo ou na produção. Cria-se assim, a ilusão de que as desigualdades de classe não se devem ao que se tem, mas ao que se é. Nesse sentido, a cultura não aparece como resultado de uma aprendizagem desigual por causa da divisão histórica entre as classes. Isso porque, a ideologia faz com que “os membros da sociedade não se percebam como estando divididos em classes” (CHAUÍ, 1980, p. 36).

As classes dominantes, segundo Bourdieu (2010), com o objetivo de manter o seu poder econômico, no campo social usam do poder simbólico, que existe e se reproduz objetivamente nas instituições e práticas cotidianas da sociedade, mas também de maneira subjetiva nas mentes das pessoas das classes dominadas, uma vez que seus agentes agem em conformidade com o *habitus* adquirido no meio social em que vivem. O *habitus* é “produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico” (BOURDIEU, 2010, p. 83).

Por *habitus* Bourdieu entende o conjunto de esquemas socialmente estruturados e internalizados ao longo da história de cada sujeito, a partir dos quais cada um percebe o mundo e atua nele. Assinala Bourdieu (2010, p. 61) que “*habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, [... pelo qual se] indica a disposição incorporada e quase postural de um agente em ação”. Nesse sentido, afirma

¹⁶ Grifos no original.

esse autor que *habitus* constitui um sistema de disposições duradouras, eficazes enquanto representações que orientam a percepção e as práticas para além da consciência e do discurso e funcionam por transferência nos diferentes campos da prática (BOURDIEU, 2010). O *habitus* é, pois, portanto, uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo social.

Com a introdução da categoria *habitus*, Bourdieu busca explicar o processo pelo qual o social se interioriza nos indivíduos para dar conta das "concordâncias" entre o subjetivo (interiorização de práticas sociais do mundo objetivo) e as estruturas objetivas (a posição do sujeito na estrutura social).

Percebe-se, portanto, que ao considerar as relações de poder, deve-se compreender *habitus* como estruturas objetivas presentes nos campos sociais e/ou as estruturas adquiridas e incorporadas pelos sujeitos na socialização que ocorre no campo social.

Os diversos usos dos bens culturais, diz Bourdieu (2010), não apenas explicam a maneira como se distribui a oferta e as alternativas culturais, ou pela possibilidade econômica para adquiri-los, mas também e, sobretudo, pela posse de capital cultural educativo que permite aos sujeitos desfrutar alternativas viáveis. Segundo essa teoria, as diferentes condições de vida produzem *habitus* diferentes, pois as condições de existência de cada classe impõem formas de classificar, avaliar, desejar e sentir o necessário.

As disputas ocorrem entre os agentes na estrutura objetiva do *campo* social e podem contribuir para a sua conservação ou transformação. Nesse sentido, as diferentes classes e frações de classes envolvidas na luta simbólica com o objetivo de impor a definição de mundo social em conformidade com seus interesses, formam um campo de disputa por posições sociais. Aqui é importante destacar a noção de *campo* social, que segundo Bourdieu (2010) representa um campo de forças imposto aos agentes que nele se encontram. Trata-se de uma estrutura de relações sociais ou um espaço socialmente estruturado, cujos limites só podem ser determinados em cada situação. Os agentes inseridos nas classes dominantes ou dominadas – lutam nesse espaço com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do *campo* social.

Nesse sentido, um *campo de poder* é composto por um conjunto de relações históricas e objetivas, relacionadas a certas formas de poder, em que para as classes

dominantes a função do *campo* de produção ideológica significa a legitimação das distinções na ordem social estabelecida. As

relações de poder, que dependem na forma e no conteúdo do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações [...], podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, [...] para domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2010, p. 11).

Nessa linha de pensamento, os instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimentos constituem sistemas simbólicos culturais que funcionam como intermediários construídos para explicar a relação entre objeto simbólico e sentido (BOURDIEU, 2010).

Ao discutir o campo de produção simbólica, afirma também esse autor que se trata de “um microcosmos da luta simbólica entre classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

Desse modo, é importante, na análise do processo de formação profissional da classe trabalhadora, buscar a compreensão de como se dão as relações entre classes dominantes e dominadas no campo social. “O poder simbólico dos agentes, como poder fazer ver [...] e de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal, depende [...] da posição ocupada [por cada um] no espaço e nas classificações que estão nele potencialmente inscritas” (BOURDIEU, 2010, p. 151). Por isso, é fundamental que se conheça o campo social para além das realidades fenomênicas nas quais elas se manifestam, bem como recusar-se a reduzir os agentes do campo social a simples fenômenos da estrutura, pois o poder simbólico relaciona-se profundamente com as esferas de poder político e econômico dos sujeitos na realidade concreta. Assim, compreende-se que

a posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2010, p.134-135).

Ao pensar a sociedade, Bourdieu considera que os agentes sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, segundo a posse de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico e esportivo, entre outros. Mas por que no seu *habitus* esses agentes sociais nem sempre se identificam com sua classe social? Bourdieu afirma que para o agente social tentar ocupar um espaço é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social em que esteja disposto a lutar (jogar).

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2010, p. 69).

Nesse sentido, a visão que cada pessoa tem da realidade social deriva de sua posição no campo social. As preferências culturais não operam em um vazio social, mas dependem dos limites impostos pelas determinações objetivas da realidade. Assim, os sujeitos não são livres, autônomos e abstratos, ao contrário, estão presos em sua realidade concreta. Os agentes são construídos social e historicamente e carregam as contradições dessa realidade. As estruturas sociais externas constituem posições sociais construídas em dinâmicas históricas, assim como os diversos campos: econômico, políticos, cultural e, inclusive, escolar.

No processo de formação da classe trabalhadora, a classe dominante usa do poder simbólico e da ideologia sobre as instituições sociais com a finalidade de dominação de classe e conservação do seu poder. Mas, como assinala Chauí (1980, p. 39), “o papel específico da ideologia como instrumento de luta de classe é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta”.

A ideologia (CHAUÍ, 1980) busca assegurar um modo invertido de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, de maneira que a aparência do fenômeno oculta a sua essência, mascara as contradições da vida material e das idéias que supostamente a explicam e controlam a realidade concreta.

Ao contrário da filosofia alemã, que sobe do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos do homem em sua atividade real. [...] Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Desse modo, para compreender as contradições do processo atual de formação da classe trabalhadora é, pois, fundamental ir para além daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, ou seja, partir de seu processo de vida real.

1.7 Modelo econômico brasileiro e suas correspondências com Ensino Médio propedêutico público.

Com o objetivo de apreender a realidade do Ensino Médio propedêutico público brasileiro e sua relação com o nível do domínio de conhecimentos esperados para inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho é imprescindível analisar também a sua relação com o modelo econômico brasileiro e as contradições contidas no interior dessa materialidade.

Na perspectiva da dialética materialista histórica, estudos de Pochmann (2004), Boito (2005), Antunes (1995, 20001, 2004 e 2006), Novy (2009), Frigotto (2001) e Bruno (1996) podem auxiliar no esforço de se conhecer o objeto estudado na sua totalidade, em busca de uma maior aproximação com a essência do fenômeno.

Assim, para se compreender as contradições do Ensino Médio é fundamental considerar a dinâmica atual da economia brasileira. Nas últimas décadas, afirma Pochmann (2004, p. 4), o Brasil, por razões externas e internas, vem apresentando baixa taxa de crescimento econômico, ao mesmo tempo em que convive com uma crescente concentração de renda. Segundo o referido autor “a participação da renda do trabalho na renda nacional era de 45% no início dos anos 90 e caiu para 36% no início desta década”.

Outro fator a ser considerado na análise do processo de formação da classe trabalhadora é a forma como o Brasil vem fazendo a sua inserção na economia mundial.

O país, de forma passiva, estaria retornando a condição de economia especializada – ou seja, cresceu a sua importância na economia mundial em setores agrícolas, mas com baixo valor agregado e acanhado conteúdo tecnológico. Essa forma de inserção da economia mundial nos retira a possibilidade de gerar mais postos de trabalho, sobretudo os de maior qualidade. É uma volta à situação pré-1930 (POCHMANN, 2004, p. 6).

Em relação a essa dinâmica da economia brasileira, também afirma Boito (2005, p. 53):

[...] o governo Lula alterou a relação do Estado brasileiro com a burguesia ao melhorar a posição da grande burguesia interna industrial e agrária no interior do bloco no poder. Essa mudança aparece principalmente na política de exportação do governo, que tem propiciado saldos crescentes na balança comercial do país.

[...] a política de estímulo às exportações está subordinada aos interesses do grande capital financeiro e não atende aos interesses das classes populares.

Discute-se nesse contexto a reconfiguração das classes dominantes nas disputas contraditórias por maiores espaços em busca de definições nas políticas econômicas para assegurar o quinhão do lucro. O Estado que, na acepção marxista está a serviço das classes dominantes, constitui-se também em um espaço de disputas entre setores e frações no interior dessas classes e suas frações em busca de definições político-econômicas que lhes favoreçam. Mas como se sabe, nesse processo a classe trabalhadora fica totalmente vulnerável aos interesses da burguesia beneficiária dos reordenamentos de cunho neoliberal das últimas décadas. Nesse campo de luta “desenvolvem-se os negócios de uma fração da burguesia [denominada de] nova burguesia de serviços, beneficiária direta do recuo do Estado na área de serviços básicos, e reduzem-se ao mesmo tempo, gastos sociais tradicionais, atendendo à pressão do grande capital” (BOITO, 2005, p. 56).

No plano nacional, a reorganização do capital, fruto das políticas de abertura promovida pela onda neoliberal, destaca o poder do capital financeiro, com origem cada vez mais diversificada e internacional. A predominância do grande capital financeiro nas últimas décadas, contexto do modelo capitalista neoliberal e, conseqüentemente, da abertura comercial, vem provocando a desorganização da cadeia produtiva de alguns setores. Afirma Boito (2005, p. 66) que, por exemplo, “o grande herói nas relações comerciais do Brasil com o resto do mundo é o agronegócio”,

Os pequenos e médios capitalistas, com atividades principais voltadas para o mercado interno, parecem não receber tanta atenção do Estado porque não fornecem as divisas que o vigente modelo econômico de predominância do capital financeiro internacional exige. Em situação oposta encontram-se os setores agroexportadores e financeiros cada vez mais privilegiados com medidas estatais liberalizantes que visam garantir-lhes lucros exagerados. Um olhar mais atento à reestruturação produtiva do capital em tempos de globalização econômica permite constatar que em curso uma nova divisão internacional do trabalho, diferentemente do passado

quando havia distinção entre trabalho agrícola e trabalho industrial. Agora falamos na diferenciação entre o trabalho de concepção e o trabalho de

execução da produção. [...] Essa divisão coloca em lados distintos aqueles países que investem em tecnologia e os outros, que são meramente compradores de tecnologia (POCHMANN, 2004, p. 6).

Mas qual seria, portanto, o lugar ocupado pelo Brasil no contexto da nova divisão internacional do trabalho? Na atualidade, o modelo capitalista brasileiro apresenta uma dinâmica em que o pequeno e o médio capital são mantidos em posição de subordinação em relação aos interesses dos setores do grande capital financeiro e agroexportador.

Isso cria impasses e resulta em uma guerra de posições contínua, como mostra a mais recente luta dentro do aparato do Estado: enquanto o presidente quer, junto com o Ministério de Desenvolvimento Agrário, aumentar os índices de produtividade, o ministro da agricultura exerce resistência. Dentro da lógica econômica, cabe ao agronegócio a mesma tarefa do antigo latifúndio: criar um superávit comercial para reduzir a dependência de divisas (NOVY, 2009, p. 7).

A luta que vem sendo travada entre as diferentes frações das classes dos capitalistas fica evidente na forma como esses setores sociais usam das instituições estatais para seus fins. O Estado brasileiro, com todo seu aparato institucional, é utilizado como base de sustentação aos interesses das classes dominantes, mesmo que haja lutas entre elas.

O modo de produção envolve, de forma indissociável, três dimensões básicas: a atividade material de produzir, pelo trabalho, bens úteis para satisfazer as múltiplas necessidades humanas, entre as quais, de forma imperativa, a reprodução da vida biológica; mas envolve também a produção de idéias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam esta forma de organização da produção material; e *exige instituições que se encarreguem da reprodução social no seu conjunto*¹⁷ (FRIGOTTO, 2001, p. 46).

Cada setor econômico das classes dominantes procura articular suas posições políticas, no sentido de traçar estratégias para satisfazer seus objetivos. Nesse campo conflituoso, o Estado por meio de suas instituições, sob o controle e a influência dos setores socioeconômicos dominantes, planeja e direciona políticas educacionais. Acrescenta-se que além dos setores econômicos predominantes no cenário nacional há também fortes influências de conglomerados transnacionais em função da divisão internacional do trabalho, uma vez que se torna cada vez mais difícil dissociar o capital nacional do internacional.

Desse modo, a educação sofre influências internacionais que se traduzem na crescente perspectiva mercantil, questão esta de grande interesse do capital. Trata-se,

¹⁷ Grifo nosso.

portanto, de um terreno por onde passam as questões que dizem respeito tanto ao modelo predominante de formação escolar da classe trabalhadora, quanto aos níveis e setores de investimentos na área de produção de conhecimentos científicos e de novas tecnologias. É, pois, a partir da área econômica que os contornos do sistema educacional são delineados e as políticas para cada um dos seus níveis são definidas. As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. O setor educacional se orienta, portanto, segundo essas determinações materiais concretas e se no discurso a classe dominante afirma a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores, no concreto os recursos financeiros continuam poucos para a educação.

Essa é a realidade na qual está inserido o Ensino Médio público propedêutico brasileiro, com muitas exigências e poucos recursos. Exemplo disso é a mudança legal que estabelece obrigatoriedade, com gratuidade do Ensino Médio público, sem provisão de recursos na mesma proporção. No entendimento de Pochmann (2004, p. 6) os países que mais investem em tecnologia, mais investem em educação e são aqueles que aumentam mais rapidamente a produtividade do trabalho apresentando maior capacidade de gerar empregos de qualidade em um ritmo mais rápido. Ainda, segundo esse autor:

O Brasil teve um avanço tecnológico pontual, sobretudo nas grandes empresas, justamente aquelas que têm condições de gerar tecnologia em laboratório ou possuem capital necessário para comprar tecnologia. Essas corporações fizeram inovações em geral na produção e num contexto muito desfavorável, de baixo crescimento. [...] Mas a maior parte das empresas nacionais é constituída de pequenas e micro empresas, que praticamente não inovaram em termos de tecnologia. (POCHMANN, 2004, p. 6).

Antunes (2006, p. 19) afirma que o Brasil mescla na sua estrutura produtiva mecanismos de fordismo periférico e subordinado, com algumas práticas toyotistas de acumulação flexível. E por isso, mesmo detendo equipamentos informacionais e tecnológicos que exigem força de trabalho mais qualificada, polivalente e multifuncional, as empresas brasileiras também mesclam/combinam com força de trabalho que tenha condições de operar essas máquinas. Entretanto, a realidade indica que mesmo a parcela pouco qualificada da força de trabalho brasileira “percebe salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados” (ANTUNES, 2006, p. 19).

O Ensino Médio brasileiro reflete a situação de uma sociedade com sistema produtivo que combina atividades econômicas ainda fundamentadas no fordismo/taylorismo, com atividades produtivas que em poucos setores se aproximam

do toyotismo. A situação da classe *trabalhador estudante* na divisão social do trabalho reflete a lógica da divisão do trabalho tanto na esfera nacional quanto internacional. Daí, não pode ser generalizar que elevação do patamar de conhecimentos complexos, enquanto exigências dos capitalistas em termos de formação da classe trabalhadora se apliquem a todos os setores da economia ou a todos os níveis tecnológicos das empresas.

Em termos de sistema educacional, o que se tem no Brasil é uma estratégia dos setores socioeconômicos dominantes para manter um modelo de Ensino Médio que possibilite ao capitalista a exploração da mais valia tanto absoluta quanto relativa. Isso significa manter um modelo de ensino em que a construção ideológica possibilite a formação/conformação da subjetividade do trabalhador que seja eficaz e eficiente para atender ao objetivo do capitalista na extração da mais-valia, tanto no modelo fordista / taylorista, como na produção toyotista / flexível.

O modelo brasileiro de Ensino Médio propedêutico público permite que o processo de produção e reprodução de valor da mercadoria seja concentrado bem mais no trabalho vivo e muito menos na inovação tecnológica, ou seja, no trabalho morto.

1.8. Controle do processo de formação da classe trabalhadora

No contexto da atual reestruturação produtiva do sistema capitalista e, visando à ampliação das formas e mecanismos de criação de novos valores, os capitalistas buscam se apropriar cada vez mais da dimensão intelectual/cognitiva do trabalhador, aumentando, inclusive, os modos de controle e de subordinação dos sujeitos, segundo os interesses essenciais do capital. Assim, como já explicitado, no mundo contemporâneo ocorre a “expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras” (ANTUNES, 2001, p. 125).

É, pois, permanecer no plano da aparência acreditar que o trabalhador tem melhor salário apenas porque ele tem mais de oito (8) anos de estudo. Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS de 2009, enquanto o salário médio mensal era de R\$ 1.045,50 para trabalhadores com Ensino Fundamental completo, para aqueles que tinham Ensino Médio completo o salário era de R\$ 1.264,05, com uma

diferença de R\$ 218,55 (MTE, 2009, p. 13). Sabe-se, entretanto, que com o aumento do nível de escolaridade há também elevação da produção de mais valia relativa, pois o trabalhador passa a produzir bem mais. Ele passa a ter mais conhecimentos, o que lhe proporciona maiores condições para aumentar a produtividade do trabalho, enquanto o seu salário não cresce na mesma proporção. O aumento da produtividade do trabalhador é exploração real, enquanto o aumento do salário proporcional ao lucro produzido é mera aparência, retórica.

Com o objetivo de ampliar o processo de acumulação, os capitalistas intensificam e sofisticam o controle da subjetividade do trabalhador. Isto significa dizer que, do ponto de vista do capital, estão esgotadas as possibilidades de aprofundar a extração da mais-valia tendo como base somente o esforço muscular da força de trabalho. Nesta linha interpretativa, poder-se afirmar que quanto maior for o componente intelectual da atividade dos trabalhadores e, quanto mais se desenvolve intelectualmente a força de trabalho, maiores serão as possibilidades de acumular mais-valia. Acrescenta-se que,

a principal mutação no interior do processo de produção de capital na fábrica toyotizada e flexível não se encontra, portanto, na conversão da ciência em principal força produtiva que substitui e elimina o trabalho no processo de criação de valores, mas sim, na interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial, elementos fundamentais no mundo produtivo (industrial e de serviços) contemporâneo (ANTUNES, 2001, p. 124).

Diante do exposto, defende-se, em concordância com os trabalhos de Antunes (1995; 2001, 2004, 2006), Frigotto (1995) e Bruno (1996) que, o progresso científico-tecnológico no capitalismo contemporâneo, de maneira alguma resulta na finitude da teoria do valor trabalho. A realidade indica que a acumulação capitalista se intensifica por meio da utilização de mecanismos cada vez mais sofisticados de apropriação do saber complexo dos trabalhadores, ou seja, das forças produtivas gerais do cérebro social, a mais-valia relativa, que só é possível com patamares cada vez maiores de educação.

A complexificação do saber do trabalhador, decorrente do aprofundamento do conhecimento técnico-científico, ocupa lugar fundamental na dinâmica atual da produção capitalista. Assim, o trabalho diretamente produtivo permanece ainda como elemento fundante na produção de valor de troca, com a diferença de que ele depende cada vez mais de conhecimentos complexos dos trabalhadores. As máquinas robotizadas e os dispositivos mecânicos automáticos de refinada tecnologia são

absorvidos pelo capital, na forma de capital fixo (trabalho morto), transformando-se, no processo de produção capitalista, em instrumento de realização e de apropriação da mais-valia relativa, ao regular e moldar o espaço, o ritmo e a habilidade do trabalho produtivo necessário e realizado pelo trabalho vivo.

Compartilhando o pensamento de Marx, é válido lembrar que o capital, quando se apropria da força de trabalho, toma para si não apenas a capacidade útil de trabalho, mas também o saber presente no trabalhador como parte do saber social produzido no âmbito da sociedade. Do ponto de vista dos capitalistas, é fundamental, portanto, a apropriação da dimensão intelectual, das capacidades cognitivas dos trabalhadores (ANTUNES, 2001), visto que nesta perspectiva, o trabalhador, mais intelectualizado, aumenta significativamente a sua produtividade, produz novos valores por meio da mais-valia relativa e, conseqüentemente, amplia significativamente a margem de lucro do capitalista. Isso porque o salário não aumenta na mesma proporção que a mais valia. A esse respeito, é importante elucidar que,

[...] na mais-valia relativa o aumento do tempo do sobretrabalho se dá pela passagem do trabalho simples ao trabalho complexo, o qual equivale *a um múltiplo do trabalho simples executado durante idêntico período*,¹⁸ constituindo, portanto, um acréscimo do tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido (BRUNO, 1996, p. 106).

Da parte do trabalhador, além dessas implicações, emergem outras como o aumento da precarização da força de trabalho, o desemprego e, conseqüentemente, a intensificação do processo de estranhamento do trabalho, juntamente com ampliação das formas modernas de reificação, impedindo que o trabalhador tenha uma vida dotada de sentido (ANTUNES, 2001, p. 131-133). Deste modo, o aumento da exploração da mais-valia relativa do trabalhador brasileiro, que tem cerca de sete anos e meio (7,2) de média de escolaridade, provoca a redução do valor da força de trabalho.

Acrescenta-se que os trabalhadores qualificados desqualificam os menos qualificados, que acabam desempregados. Essa situação é acirrada com o desemprego estrutural provocado pelo avanço tecnológico, marcado pelo aperfeiçoamento das máquinas e também pela ampliação do sistema informacional. Destarte, com a desqualificação profissional e o aumento do desemprego, os trabalhadores se vêem obrigados a trabalhar por salários inferiores ao valor de sua própria força de trabalho. A ampliação incessante da exploração da mais-valia relativa, produzida pelos trabalhadores, não significa que os capitalistas abandonem a forma de exploração pela

¹⁸ Grifos nossos.

mais-valia absoluta. Ao contrário, o que se busca é a “[...] articulação dos mecanismos de mais-valia absoluta com os mecanismos de mais-valia relativa [...]” (BRUNO, 1996, p. 110).

Sabe-se que, por estar situado entre as economias em desenvolvimento, o Brasil apresenta vários níveis de industrialização. Embora o “deslocamento do foco da exploração do componente manual para o componente intelectual do trabalho” (BRUNO, 1996, p. 95) seja mais evidente no toyotismo, nos sistemas que combinam características do fordismo e do toyotismo os capitalistas afirmam ser necessário que os trabalhadores tenham Ensino Médio, no mínimo. Tal exigência ocorre porque os empresários observam que os trabalhadores com capacidades de pensar, resolver situações inesperadas, decifrar códigos, manipular e articular diferentes tecnologias informacionais, podem, no contexto da produção, multiplicar os valores de troca com decréscimo do tempo de trabalho necessário.

A reconfiguração em termos de conhecimentos complexos necessários ao trabalho no mundo capitalista, segundo as novas demandas do sistema produtivo, é de tal ordem que o Ensino Superior passou a ser considerado como o patamar inicial de profissionalização. A realidade brasileira, todavia, indica que as exigências em termos de qualificação da força de trabalho transitam na intermitência entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Ainda que os capitalistas desconheçam do ponto de vista teórico o conceito marxista de mais-valia relativa, na prática, porém, a exigência de Ensino Médio como patamar de escolarização fundamenta-se na clara percepção da ampliação das capacidades produtivas (aumento da produtividade) dos trabalhadores em contextos de produção cada vez mais dinâmicos e complexos.

Verificando-se nos *Sites Manager* e *Catho*¹⁹ quais são as principais exigências dos empresários em ofertas de empregos para, por exemplo, algumas funções como assistentes financeiros, vendedores internos e recepcionistas, constata-se que para o preenchimento de tais vagas

exige-se profissional com Ensino Médio completo, com experiência na função e competências como flexibilidade, empreendedorismo, criatividade e poder de inovação. Que o candidato tenha boa linguagem oral e escrita, ótima noção de matemática e agilidade em cálculo. Que ele saiba fazer planejamento da rotina de trabalho, tenha conhecimentos de informática e domínio de Windows, principalmente pacotes do Office, planilhas de Excel e Internet. Espera-se também que a pessoa seja comunicativa, dinâmica e pró-

¹⁹ Empresas que vendem, via *web* (*World Wide Web* - Rede de Alcance Mundial), serviços de disponibilização *on line* de ofertas de empregos em todos os setores da economia.

ativa. A pontualidade, a agilidade e a organização completam o perfil ²⁰ (CATHO, 2009; MANAGER, 2009).

Uma questão importante a partir dessas exigências é, em momento oportuno, verificar em que medida tais qualificações e conhecimentos podem ser encontrados em trabalhadores que concluem estudos até o Ensino Médio. Esta situação é ainda mais preocupante quando, muitas vezes, capitalistas requerem Ensino Médio para trabalhadores que executam trabalhos simplificados e/ou atividades braçais sem muita complexidade intelectual.

Diante de investimentos elevados em tecnologias sofisticadas e de aumento das demandas de competitividade entre as empresas, os capitalistas exigem trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente nos seus contextos de trabalho, com vistas a reduzir o retrabalho, os desperdícios, o tempo de trabalho e, conseqüentemente, assegurar índices cada vez maiores de produtividade. Isso equivale dizer que tais trabalhadores poderão ter maiores condições de produzir múltiplos de trabalho excedente, mais-valia relativa. O objetivo desse processo é, pois, criar condições necessárias para que os capitalistas continuem a sorrir. Difícil esperar, contudo, pelo sorriso dos trabalhadores brasileiros com escolarização até o Ensino Médio, já que, subsumidos pelo capital, são explorados sob circunstâncias históricas e econômicas determinadas.

²⁰ Texto com adaptação livre, segundo consultas de ofertas *on line* de empregos nos referidos sites *Manager e Catho*.

Capítulo 2

ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMANDAS DA SOCIEDADE

Introdução

O Ensino Médio tem-se constituído ao longo da história do sistema educacional brasileiro como um dos níveis mais difíceis de enfrentamento, tanto no que diz respeito à sua concepção quanto à estrutura e também às formas de organização. Isso decorre, entre outras razões da insistência dos grupos sociais dominantes em manter a dualidade estrutural deste nível de ensino (KUENZER, 1997, 2000). Acrescenta-se a esta problemática que as particularidades demandas do mercado de trabalho no contexto da reestruturação produtiva capitalista, também acirram o debate.

Nesse sentido, avançar no discussão sobre o Ensino Médio e mercado de trabalho do setor terciário, impõe ao pesquisador, além de revisão na literatura sobre a temática, que se faça também um acompanhamento da dinâmica em relação aos dados estatísticos oficiais que tratam dessa questão.

Tendo como referência os dados publicados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sobre os indicadores sociais da população brasileira, observa-se que o Ensino Médio brasileiro continua enfrentando amplos e complexos desafios para sua real universalização e democratização. Sobre esta questão, registra-se que “as dificuldades encontradas em relação a este nível estão no acesso, na permanência, no desempenho e na conclusão do curso, atualmente considerado essencial, para quase todas as funções produtivas” (IBGE, 2009, p. 39).

Nesse Capítulo são apresentadas informações importantes sobre o Ensino Médio, cujos dados foram levantados junto ao Ministério de Educação – MEC, ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e a Superintendência de Estatística, Pesquisa e

Informação de Goiás - SEPIN. Tais dados foram relacionados com informações do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, da Organização Internacional do Trabalho – OIT e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

2.1 Números da Educação Básica no Brasil

A Sinopse da Educação Básica Nacional – 2009 (INEP, 2009), indica que nesse ano, do número total de 52.580.452 de matrículas da Educação Básica, 6.762.631 estavam na Educação Infantil, 31.705.528 no Ensino Fundamental e 8.337.160 no Ensino Médio. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos – EJA somavam 4.661.332, sendo que 1.566.808 eram na modalidade Ensino Médio. Enquanto as matrículas da Educação Especial Exclusiva correspondiam a 252.687, e na Educação Especial Inclusiva somavam 387.031. No mesmo ano, o total de matrículas na Educação Profissional no Brasil correspondia a 857.195. Esses números podem ser verificados na tabela que segue, incluindo também os dados sobre a Região-Centro-Oeste e o Estado de Goiás.

Tabela n. 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, por etapas e modalidades de ensino e segundo a região geográfica e a Unidade da Federação – 2009

NÍVEIS DA EDUCAÇÃO	UNIDADES DA FEDERAÇÃO		
	Brasil	Centro-Oeste	Goiás
Educação Básica	52.580.452	3.684.018	1.455.476
Educação Infantil	6.762.631	417.449	151.367
Ensino Fundamental	31.705.528	2.287.656	941.225
Ensino Médio	8.337.160	609.722	267.858
Educ. de Jovens e Adultos - EJA	4.661.332	308.441	76.157
Ed. Profissional	861.114	41.649	15.578
Ed. Especial Exclusiva	252.687	18.344	3.161
Ed. Especial Inclusiva	387.031	31.606	13.803

Fonte: INEP – Sinopse da Educação Básica - 2009

Notas: a) o mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF; b) o mesmo aluno pode estar em mais de uma etapa.

As tabelas que seguem mostram a distribuição do número de matrículas da Educação Básica e do Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação em 2009. É importante

observar a diferença do número de matrículas entre as esferas pública e privada de ensino. A tabela 2 mostra que a maior parte das matrículas da Educação Básica nacional está nas escolas públicas, particularmente nas esferas estadual e municipal.

Tabela n. 2 - Número de Matrículas na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009

Unidade da Federação	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	52.580.452	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
Centro-Oeste	3.684.018	13.674	1.810.147	1.287.389	572.808
Goiás	1.455.476	5.590	591.857	620.972	237.057

Fonte: INEP – Sinopse da Educação Básica – 2009.

Nota: o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Quando se trata do Ensino Médio, a diferença do número de matrículas entre o público e o privado se repete nas distintas unidades geográficas e dependências administrativas. Fica evidente a pequena participação das escolas públicas federais no atendimento aos estudantes da educação básica. Na esfera pública, Estados e Municípios atuam principalmente na Educação Básica. Em comparação com a rede educacional pública brasileira, as escolas privadas atendem a um número mais reduzido de estudantes, geralmente provenientes de setores socioeconômicos privilegiados.

Em nível de Ensino Médio, o maior número de matrículas está na rede pública estadual, como se observa na tabela seguinte.

Tabela n. 3 - Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009

Unidade da Federação	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
Centro-Oeste	609.722	5.512	516.594	680	86.936
Goiás	267.858	1.964	229.520	468	35.906

Fonte: INEP – Sinopse da Educação Básica – 2009

Nota: o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

No Brasil, segundo o IBGE (2010b), no Documento *Relatório Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010*, em 2009 a distribuição percentual de estudantes de Ensino Médio nas redes públicas e privada de ensino, se apresentava segundo a tabela que segue.

Tabela n. 4 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento por nível e por rede de ensino – 2009 – Ensino Médio

Unidade da Federação	Ensino Médio	
	Público	Privado
Brasil	86,3	13,7
Centro-Oeste	84,7	15,3
Goiás	84,8	15,2

Fonte: IBGE/2010 – Síntese dos Indicadores Sociais

Como também ocorre em nível nacional, em Goiás a iniciativa privada possui um número menor de alunos matriculados no Ensino Médio, em comparação com a rede pública (estadual, municipal e federal).

Como se observa na tabela que segue, há uma persistência na inversão percentual de pessoas que frequentam o Ensino Superior entre as redes pública e privada do sistema nacional de ensino.

Tabela n. 5 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento por nível e por rede de ensino – 2009 – Ensino Superior

Unidade da Federação	Ensino Superior	
	Público	Privado
Brasil	22,2	77,8
Centro-Oeste	23,0	77,0
Goiás	24,9	75,1

Fonte: IBGE/2010 – Síntese dos Indicadores Sociais

Segundo o Censo Demográfico Brasileiro de 2010 (IBGE, 2010b), no município de Goiânia, em 2009 havia 62.642 alunos matriculados, sendo que 580 estavam na rede federal, 45.110 na rede estadual e 16.952 na rede privada de ensino. Não há registros de alunos matriculados no Ensino Médio municipal. Ressalta-se que nesse período, no Estado de Goiás, 62.948 alunos frequentes em escolas goianas se declararam brancos, 12.706 se declararam pretos, 78.174 pardos, 19.341 amarelos e apenas 704 se declararam indígenas. Registra-se que nesse estado da federação o número de alunos que não declararam a sua cor foi alto e alcançou o total de 92.492 (IBGE, 2010b).

Quanto à faixa etária, no Ensino Médio goiano²¹, 4.641 dos alunos tinham até 14 anos. Como ocorre também em nível nacional, no Estado de Goiás a maior parte (167.275) dos alunos do Ensino Médio estava na faixa etária entre 15 e 17 anos. Os demais somavam 57.856 com idade entre 18 e 19 anos, 25.061 na faixa etária entre 20 e 24 anos, 5.081 alunos entre 25 e 29 anos, enquanto 6.451 daqueles que frequentaram o Ensino Médio tinham mais de 29 anos (INEP, 2010a).

Estudantes com acesso a educação no Ensino Médio privado têm maiores oportunidades de ingresso no Ensino Superior público gratuito. A precariedade do ensino nas escolas públicas continua sendo ignorada, em todas as instâncias, pelos planejadores das políticas públicas. Prevaecem no setor educacional público, baixos investimentos, aviltantes salários e precárias condições dos trabalhadores da educação, desvalorização da carreira docente, carência de infra-estrutura em laboratórios e bibliotecas. Essa situação é agravada em virtude do descaso governamental na formação inicial e continuada dos professores. Todos esses fatores contribuem para manter as diferenças de classes na oferta da Educação Básica no Brasil: de um lado escola pública de baixa qualidade para os setores sociais da classe trabalhadora e de outro, escola privada de melhor qualidade para os setores socioeconômicos privilegiados.

A inversão de acesso ao Ensino Superior no Brasil indica a permanência de injustiça social na área de educação. Há, entretanto, algumas tentativas de mudanças como a adoção de programas com objetivos de oportunizar, em nível de ensino superior, a inclusão de alunos oriundos de escolas públicas, de pretos, de pardos e de indígenas. Como exemplo desses programas pode-se mencionar o sistema de cotas em que universidades públicas fazem reservas de vagas socioeconômicas e étnico-raciais (alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas). Há também o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos superiores em instituições privadas de educação superior. O PROUNI, criado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (BRASIL, 2009c).

É fundamental, entretanto, que o funcionamento desses programas seja acompanhado e avaliado pelos diferentes setores da sociedade. Nesse campo conflituoso é importante manter um olhar crítico quanto às contradições que o PROUNI traz na

²¹ Inclui alunos das várias modalidades do Ensino Médio, segundo Tabela 1.33 divulgada pelo INEP na Sinopse da Educação Básica referente à 2009.

relação entre o público e o privado no campo educacional, assim como o crescente afastamento do Estado brasileiro de suas responsabilidades educacionais, como decorrência do avanço das políticas neoliberais.

Quanto ao turno frequentado pelos alunos do Ensino Médio, indicado na tabela 6, se forem consideradas as matrículas no Ensino Médio, Magistério e Integrado, do total de 8.337.160 alunos matriculados no Brasil em 2009, 3.964.705 frequentavam o turno matutino, 1.285.183 o turno vespertino e 3.087.272 o período noturno.

Tabela n. 6 - Número de Matrículas no Ensino Médio – Brasil, Centro-Oeste e Goiás – 2009

Unidade da Federação	Turnos			
	Total	Matutino	Vespertino	Noturno
Brasil	8.337.160	3.964.705	1.285.183	3.087.272
Centro-Oeste	609.722	335.504	77.231	196.987
Goiás	267.858	151.079	19.359	97.420

Fontes: Fonte: MEC/Inep/Deed – Sinopse da Educação Básica – 2010

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Intervalo turno matutino: das 06h às 12h59.

3) Intervalo do turno vespertino: das 13h às 16h59.

4) Intervalo do turno noturno: das 17h às 22h59 e de 00h as 05h59.

Com se observa na tabela anterior, o número de matrículas no turno noturno continua elevado, considerando principalmente que se trata de um grupo formado por jovens trabalhadores. É bastante comum no Brasil, infelizmente, que estudantes dos turnos matutino e vespertino também trabalhem. Em relação aos alunos do ensino médio noturno, assinalam Soares e Togni (2007, p. 63):

Ao longo do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido como uma cópia do que se faz no período diurno. Não tem, portanto, uma identidade própria. Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as consequências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394/1996, não há no Brasil distinção entre os turnos diurno e noturno do Ensino Médio quanto aos objetivos, diretrizes e currículo. No entanto, é importante interpretar a realidade, pois como distinguem Soares e Togni (2007), estão expressas na realidade do trabalhador-estudante do ensino noturno, desde a distorção idade série e número de horas

trabalhadas. Cerca de oito (8) horas de trabalho e mais quatro (4) horas de trabalho/aula perfazem doze (12) horas de trabalho diário, muito próximo do número de horas trabalhadas no início da Primeira Revolução Industrial. Marx oportunamente, ao analisar a exploração da classe trabalhadora, já nos séculos XVIII e XIX afirmou:

O impulso imanente da produção capitalista é apropriar-se do trabalho durante 24 horas do dia. [...] Fica, pois, claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical (MARX, 2006, p. 297; 306).

É engano pensar que o trabalhador se restringe às 8 horas de trabalho, pois, frente ao recuo do movimento sindical, ao receber baixos salários, ameaçado pelo desemprego e em busca da produção de sua sobrevivência, ele se submete às elevadas jornadas de trabalho. Trata-se da realidade do trabalhador no processo de venda da sua força de trabalho. Segundo Bruno (1996, p. 94), este é

[...] um dos aspectos mais evidentes do totalitarismo do sistema capitalista, Ele não controla o trabalho apenas durante a jornada de trabalho, controlando-o durante a totalidade de seu tempo, incluindo o chamado tempo livre (lazer), que os apologistas do atual estágio do capitalismo tanto gostam de alardear, em suas análises da sociedade do “não-trabalho”.

As diferenças de oportunidades educacionais estão expressas na qualidade distinta entre o ensino público e o privado quanto ao acesso, assim como permanência e continuidade dos estudos entre os estudantes dessas duas naturezas de rede escolar.

Quando jovens precocemente buscam o mercado de trabalho por necessidade de contribuir para sua própria sobrevivência ou de suas famílias, os empregadores muitas vezes exigem que esses trabalhadores continuem seus estudos. Não tendo alternativa, esses jovens são geralmente empurrados para o ensino noturno, o que provoca sua desqualificação profissional. Além disso, contraditoriamente essa força de trabalho é também superexplorada, pois recebe baixos salários e tem elevadas jornadas de trabalho. Assim, além da falta de tempo para os estudos, esses jovens trabalhadores são também submetidos a um defasado nível de ensino público em comparação com o aquele oferecido na rede privada.

Em 2009, o número de alunos brasileiros da Educação Profissional nas Formas de Articulação com o Curso de Nível Médio (Concomitante, Subsequente e Integrado) era de 1.036.945, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela n. 7 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Formas de Articulação com o Curso de Nível Médio (Concomitante, Subsequente e Integrado), segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009

Unidade da Federação	Matrículas na educação profissional por formas de articulação com o ensino médio			
	Formas de articulação			
	Total	Concomitante	Subsequente	Integrado
Brasil	1.036.945	306.035	555.079	175.831
Norte	52.678	5.282	36.353	11.043
Rondônia	3.835	1.777	1.221	837
Acre	1.877	-	1.877	-
Amazonas	19.437	471	16.848	2.118
Roraima	2.663	-	1.179	1.484
Pará	13.771	1.868	8.848	3.055
Amapá	3.005	710	1.065	1.230
Tocantins	8.090	456	5.315	2.319
Nordeste	161.766	21.138	67.600	73.028
Maranhão	11.106	223	5.060	5.823
Piauí	23.255	1.478	11.755	10.022
Ceará	30.163	3.147	13.380	13.636
R. G. do Norte	12.677	1.295	7.100	4.282
Paraíba	7.578	434	4.222	2.922
Pernambuco	25.435	8.779	9.674	6.982
Alagoas	8.192	2.366	641	5.185
Sergipe	4.310	637	2.025	1.648
Bahia	39.050	2.779	13.743	22.528
Sudeste	568.051	217.390	300.386	50.275
Minas Gerais	117.817	26.005	81.313	10.499
Espírito Santo	25.031	6.136	14.308	4.587
Rio de Janeiro	90.478	31.948	43.147	15.383
São Paulo	334.725	153.301	161.618	19.806
Sul	204.984	53.218	118.098	33.668
Paraná	76.572	7.805	44.335	24.432
Santa Catarina	40.618	13.297	21.970	5.351
R. G. do Sul	87.794	32.116	51.793	3.885
Centro-Oeste	49.466	9.007	32.642	7.817
M. G. do Sul	9.252	734	7.735	783
Mato Grosso	9.553	1.688	3.277	4.588
Goiás	17.513	3.502	12.076	1.935
Distrito Federal	13.148	3.083	9.554	511

Fonte: MEC/Inep/Deed. - 2009

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

No mesmo período, em Goiás o número de alunos nessa modalidade foi de 17.513, sendo que a maior parte tinha entre 17 e 19 anos.

O Ensino Médio na modalidade integrada à educação profissional é a que mais se aproxima da formação omnilateral. Ao cursar essa modalidade o estudante tem a oportunidade de ter acesso à formação profissional em nível técnico e, ao mesmo tempo, aos conhecimentos relacionados à formação humana, em seu sentido mais

amplo. Entretanto, é preciso avançar muito na expansão dessa modalidade de Ensino Médio, considerando o grande número de estudantes que não tem a chance de acesso a esse tipo de formação.

2.2 Taxa de frequência e desequilíbrios na educação dos jovens trabalhadores

No Brasil há uma desproporção significativa no número de matrículas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em Goiás, por exemplo, do total de 1.439.739 alunos matriculados na Educação Básica em 2009, 941.225 estavam no Ensino Fundamental, enquanto 267.858 estavam no Ensino Médio propedêutico. O número de matrículas na Educação profissional era de apenas 17.513 sobre o número de matrículas na Educação Básica.

É importante ressaltar que a LDB N° 9394/1996 estabelecia apenas o Ensino Fundamental como gratuito e obrigatório. O poder público não tinha, por força de Lei, obrigação de aumentar o número de matrículas no Ensino Médio. A partir da Emenda Constitucional N° 59, de 11 de Novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), a Educação Básica tornou-se “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Entretanto, a inclusão dessas duas etapas de escolaridade (Ensino Fundamental e Ensino Médio) como responsabilidade do Estado, não é acompanhada de aumento de recursos, o que pode propiciar uma falsa idéia de inclusão social.

A desproporção no número de matrículas entre o Ensino Fundamental e Médio indica que, assim como ocorre em nível nacional, muitos adolescentes e jovens goianos entre 15 e 17 anos não frequentavam e, como se observa na tabela seguinte, não frequentam o nível de ensino que corresponde a essa faixa etária.

Tabela n. 8 - Número de Alunos da Educação Básica, por faixas etárias e segundo a Região Geográfica – 2009*

FAIXAS ETÁRIAS	UNIDADES DA FEDERAÇÃO		
	Brasil	Centro-Oeste	Goiás
0 – 3 anos	1.438.142	90.346	28.033
4 – 5 anos	3.785.227	240.140	85.060
6 – 14 anos	29.418.436	2.094.485	849.402
15 – 17 anos	9.060.648	663.859	269.782
18 – 24 anos	4.900.584	335.210	130.429
25 – 29 anos	1.004.273	67.841	22.797
Mais de 29 anos	2.432.051	161.047	54.236
TOTAL*	52.039.361	3.652.928	1.439.739

Fonte: MEC – Sinopse da Educação Básica – 2010

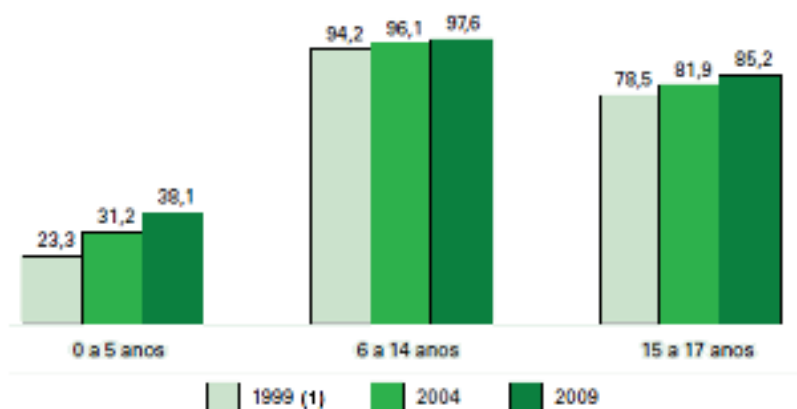
Notas: * a) o mesmo aluno pode estudar em mais de uma UF; b) o mesmo aluno pode estar em mais de uma etapa.

Na faixa etária entre 15 e 17 anos, que corresponde aos estudantes que deveriam estar frequentando o Ensino Médio, em 2009 havia no Brasil 9.060.648 e em Goiás 269.782. Entre 18 e 24 anos, enquanto havia nas escolas brasileiras de Educação Básica 4.900.584 alunos, em Goiás havia 130.429. Na faixa entre 25 e 29 anos havia 1.004.274 alunos nas escolas brasileiras de Educação Básica e em Goiás esse número correspondia a 22.797. Como se observa na tabela anterior 2.432.051 alunos da Educação Básica nacional tinham mais de 29 anos. Nessa faixa etária havia em Goiás 54.236 alunos (INEP, 2010a).

Quanto à faixa etária dos alunos do Ensino Médio, a Sinopse da Educação Básica (INEP, 2010a) indicou que em 2008 o menor número (102.434) era formado por adolescentes com até 14 anos e o maior grupo (5.175.582) estava na faixa etária entre 15 e 17 anos. No mesmo período, eram 1.803.478 os jovens na faixa entre 18 e 19 anos. Somavam 749.140 os alunos com idade entre 20 e 24 anos, 202.004 entre 25 e 29 anos, enquanto 255.882 tinham mais de 29 anos.

Para se compreender melhor a realidade da Educação Básica no Brasil é importante também observar a taxa de frequência dos estudantes brasileiros. O gráfico 1 indica a taxa de frequência bruta nas redes pública e privada, segundo grupos de idade. Ela mede a “proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (IBGE, 2010a, p. 313).

Gráfico n. 1 – Taxa de Frequência bruta da Educação Básica a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil: 1999/2009



(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBGE/2010

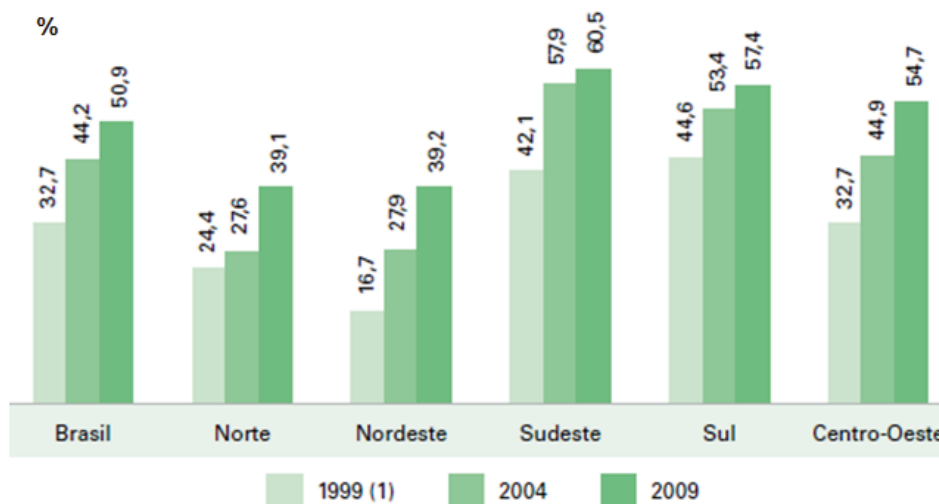
Embora já se tenha quase alcançado a universalização do ensino para crianças na faixa etária entre 6 e 14 anos, a situação do segmento formado por estudantes entre 15 e 17 anos (correspondente à faixa etária de Ensino Médio) ainda é desfavorável, pois em 2009 a taxa de frequência escolar bruta nas redes pública e privada alcançou 85,2%. Ainda que a proporção de jovens brasileiros que se encontra no Ensino Médio na idade própria tenha aumentado nos últimos anos, a escolarização dessa parcela da população jovem não está universalizada.

Mas saber qual é a taxa bruta de escolarização não é suficiente para se ter uma melhor clareza da realidade do Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, é importante também conhecer a dinâmica da taxa de escolarização líquida desse nível escolar nos últimos anos. Segundo o IBGE (2010a, p. 313),

a taxa de frequência escolar líquida é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária.

No Brasil a taxa de escolarização líquida brasileira, que em 1999 era de 32,7%, chegou em 2009 a 50,9%. Na Região Centro-Oeste, de 32,7% em 1999, essa taxa cresceu para 54,7% em 2009. Mesmo com o ritmo de crescimento do período, ainda assim é baixa a taxa líquida de escolarização de adolescentes e jovens brasileiros, como se pode observar no gráfico 2.

Gráfico n. 2 – Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, segundo as Grandes Regiões – 1999/2004/2009 – (em %)



(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBGE/2010 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Sabe-se que historicamente foram se acumulando atrasos em vários grupos de idade, situação que põe o Brasil em posição educacional desfavorável em comparação com os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Um exemplo disso no Brasil é a manutenção de elevadas taxas de evasão nas escolas públicas, seja em decorrência das falhas e contradições do sistema educacional, seja em função da necessidade de ingresso precoce desses estudantes no mercado de trabalho.

Essas deficiências acumuladas interferem para que menos da metade das pessoas de 18 a 24 anos economicamente ativas concluam o Ensino Médio. A tabela que segue mostra a taxa de frequência líquida de pessoas entre 6 e 17 anos e 18 e 24 anos, por níveis de ensino.

Tabela n. 9 - Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 17 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)

Regiões e Unidades da Federação	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população entre 6 e 17 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)		Distribuição percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade por nível de ensino (% a cada 1.000 pessoas)			
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	Fundamental	Médio	Superior (1)	Outros(2)
Brasil	91,1	50,9	9,3	33,8	48,1	8,8
Centro Oeste	91,5	54,7	6,0	30,5	56,6	6,8
Goiás	90,5	54,5	7,7	32,4	55,6	4,3

Fonte: Fonte: IBGE/2010 – Síntese dos Indicadores Sociais

(1) Inclui mestrado e doutorado. (2) Pré-vestibular e alfabetização de adultos

Com se observa, a taxa de frequência líquida de jovens entre 15 e 17 anos fica em torno de 50,9% no Brasil e 54,5% em Goiás. Ao mesmo tempo, verifica-se que 33,8 dos jovens brasileiros e 32,4 dos estudantes goianos na faixa etária entre 18 e 24 anos, que deveriam estar no Ensino Superior, ainda frequentam o Ensino Médio.

Acrescenta-se que

a taxa de escolarização líquida²², analisada pelos quintos do rendimento mensal familiar *per capita*, revela fortes desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos: no primeiro quinto (os 20% mais pobres), somente 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade estavam no ensino médio, enquanto no último quinto (20% mais ricos), essa oportunidade atingia quase 78% deste grupo, revelando que a renda familiar exerce grande influência na adequação idade/série freqüentada (IBGE, 2010, p.47).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, no Documento de Síntese dos Indicadores Sociais - SIS do IBGE, em 2007 o Brasil apresentava a maior taxa de abandono do ensino médio na América Latina, atingindo um percentual em torno de 10%.

Um indicador que qualifica melhor a situação educacional dessa faixa etária é a taxa de frequência líquida, que reflete a adequação idade/nível de ensino cursado. Apesar de somente cerca de 48% dos adolescentes nessa faixa etária cursarem o ensino médio, em 2007, houve uma melhora nessa taxa de mais de 80%, dado que, em 1997, a mesma somente alcançava 26,6% dos adolescentes (IBGE, 2008, p. 46).

²² Taxa Líquida de Escolarização – TLE: É o quociente entre as pessoas escolarizadas no nível de Ensino Médio com a idade pertinente ao nível e o total de população desse grupo de idade, por cem. Nos documentos ou fontes de dados em espanhol essa taxa é chamada de *Tasa Neta de Escolarización Secundária* – TNS.

Tal situação, além intensificar a evasão escolar desses jovens, também provoca a elevação da taxa de desemprego daqueles “com menor grau de escolaridade” (MTE, 2009, p. 8). É preocupante a taxa de abandono por nível de ensino no Brasil, em comparação com os demais países do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. O Brasil apresenta as maiores taxas de abandono nesse grupo de países. No Ensino Fundamental a taxa é de 3,2, enquanto no Ensino Médio a taxa de abandono é de 10% (IBGE, 2010a, p. 53), como se pode observar na tabela 10.

Tabela n. 10 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o MERCOSUL – 2007 - (%)

Países do Mercosul	Taxa					
	De Aprovação		De Reprovação		De Abandono	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Argentina	92,3	74,3	6,4	18,7	1,3	7,0
Brasil	85,8	77,0	11,0	13,0	3,2	10,0
Chile	95,2	90,9	3,5	6,2	1,3	2,9
Paraguai	93,4	90,9	4,7	6,8	1,9	2,3
Uruguai	92,0	72,7	7,7	20,5	0,3	6,8
Venezuela	91,4	91,9	6,3	7,1	2,3	1,0

Fonte: Mercosul Educacional – Estatísticas: Indicadores Educacionais do Mercosul – 2007 – Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br>> Acesso em set. 2010.

Os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2007 apontam para a desigualdade de acesso ao Ensino Médio, pois as pessoas com idade de 15 e 17 anos, entre os 20% mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculadas, enquanto que entre os 20% mais ricos 76,3% frequentavam esta etapa do ensino (IBGE, 2008). Se for tomada a discussão sobre o tipo de formação, no mesmo período, cerca de 78% das matrículas eram no Ensino Médio Propedêutico, enquanto a modalidade profissional correspondia a apenas 6,46%. O número de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de 15,6%.

Os programas voltados para a educação de jovens e adultos visam contribuir para dar oportunidades de acesso à educação àqueles que, em função da manutenção de políticas econômicas e educacionais excludentes e concentração da renda, não puderam frequentar a escola ou dar prosseguimento aos estudos na idade adequada. Nesse sentido, é responsabilidade do Estado planejar e viabilizar reais condições pedagógicas, curriculares e de infra-estrutura, que sejam adequadas à classe trabalhadora. O Parágrafo VII do Art. 4º da LDB Nº 9394/96 estabelece que

é dever do Estado a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Sabe-se que ainda é muito desfavorável a situação dos jovens brasileiros situados no primeiro quinto da distribuição de renda (os 20% mais pobres segundo o rendimento familiar), pois em 2007 era de 28,2% a taxa de freqüência líquida desses estudantes com idade entre 15 a 17 anos. Na faixa de idade entre 18 e 24 anos, 57,6% dos jovens estavam cursando os níveis de Ensino Fundamental, Médio ou outros níveis e como modalidades como pré-vestibular e alfabetização de adultos segundo o (IBGE, 2008). Esses dados indicam que no Brasil continua elevada a taxa de distorção entre idade e ano de escolaridade.

A partir de informações obtidas junto ao *Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina* – SITEAL verifica-se que quanto menor é renda familiar maior é a taxa de distorção entre idade e ano do Ensino Médio cursado por cada grupo de alunos.

Tabela n. 11 – Eficiência Interna e Permanência no Ensino Médio –Taxa de distorção de idade per capita familiar e por grupos de idade e níveis de renda no Brasil – 2001-2008

Períodos/ anos	Grupos de Idades	30% renda mais baixa	30% renda média	40% renda mais alta
2001	15 a 17 anos	33.1	14.9	5.1
	18 a 24 anos	74.6	66.5	56.1
2004	15 a 17 anos	24.7	10	3.7
	18 a 24 anos	72.4	64.2	53.4
2006	15 a 17 anos	21.8	9.4	3.3
	18 a 24 anos	60.7	51.1	40.1
2007	15 a 17 anos	20.5	8.1	3.4
	18 a 24 anos	59	47.6	40.3
2008	15 a 17 anos	20.9	8.4	2.6
	18 a 24 anos	57.7	47.1	36.3

Fontes: UNESCO/OEI – Brasil: IBGE/PNAD

Como se constata na tabela anterior, estudantes que pertencem a grupos de famílias com renda *per capita* maior apresentam uma menor taxa de distorção entre a idade e o ano de ensino Médio que cursam. Acrescenta-se que as maiores taxas de distorções estão na faixa de jovens entre 18 e 24 anos de idade. Em 2008, por exemplo,

adolescentes entre 15 e 17 anos de idade que pertencem ao grupo de 30% de rendas familiares mais baixas, apresentaram uma taxa de distorção de 20,9%. Quando se consideram jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos que pertencem aos 30% do grupo com rendas familiares mais baixas, a taxa de distorção chega a 57,7%.

Dados da Organização Internacional do Trabalho – OIT, mostram que

a formação educacional dos jovens brasileiros ainda é marcada por desigualdades e oportunidades limitadas: parcela relevante deles abandona os estudos definitivamente ou interrompe-os e os retoma mais tarde, o que causa irregularidade na educação — a defasagem escolar acaba sendo uma realidade para muitos. Menos da metade dos brasileiros de 15 a 17 anos estão no nível de ensino adequado para sua idade (ensino médio) e 34% deles ainda estão retidos no ensino fundamental. Também há uma quantidade considerável de jovens que não têm sequer o ensino fundamental completo, o que mostra que, embora em média o nível de instrução venha melhorando, a formação educacional ainda é muito insuficiente para uma parcela significativa deles (OIT, 2010, p. 23 e 24).

Essa realidade indica que no Brasil os Programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA tendem a permanecer ainda por muitos anos antes da universalização do Ensino Médio. Tal perspectiva se apresenta em função da dívida histórica nessa área e da manutenção do modelo socioeconômico fortemente marcado pela má distribuição de riqueza. Mas também isso se deve às falhas e contradições do Ensino Médio público propedêutico precarizado e, muitas vezes, sem sentido para os que vivem do trabalho.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (2010b) indicou que, enquanto a taxa de frequência bruta à escola no Ensino Médio alcançou 85,2%, a taxa de frequência líquida²³ a estabelecimentos de ensino da população brasileira residente, entre 15 a 17 anos de idade, era de 50,9%. Em Goiás essa taxa alcançou 54,5%. Esses dados comprovam que acesso ao ensino, assim como permanência e conclusão só poderão ser universalizados com melhor distribuição de renda, em primeiro lugar como um ato educacional imprescindível.

Quando se avalia a taxa média de escolarização em nível de Ensino Médio no Brasil, no período entre 2001 e 2008, a partir do nível de renda familiar, verifica-se que são desiguais as dificuldades educativas quando se considera as diferenças de rendas entre as famílias dos adolescentes e jovens brasileiros. Informações obtidas junto ao *Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina – SITEAL* comprovam as graves distorções de acesso dos jovens brasileiros ao Ensino Médio, a

²³ Percentual de pessoas que frequentam a escola no nível adequado à sua idade e nesse caso o Ensino Médio.

partir da renda familiar de três grupos sociais: 30% de renda mais baixa; 30% de renda média e 40% de renda mais alta (SITEAL, 2010), como se observa na tabela que segue.

Tabela n. 12 - Taxa média de escolarização no Ensino Médio, segundo renda per capita familiar

Nível de Renda per capita familiar por grupos ou níveis	2001 %	2004 %	2006 %	2007 %	2008 %
30% mais baixo	62.9	70.1	72.3	73.7	74
30% médio	81.1	84.1	83.9	85.8	84.6
40% mais alto	90.7	91.3	90.8	90.2	89.1

Fontes: SITEAL/UNESCO/ – Brasil: IBGE/PNAD

Os grupos de adolescentes que evadem e/ou não terminam o Ensino Médio provêm de setores sociais de rendas mais baixas. Assim, embora haja aumento do número de adolescentes que ingressam no Ensino Médio, a taxa de evasão continua elevada, principalmente para os filhos das classes trabalhadoras com rendas mais baixas. Em todos os anos (2001, 2004, 2006 e 2008) observou-se que quanto menor a renda familiar, menor também é a taxa média de escolarização de adolescentes no Ensino Médio. Conclui María Ibarrola (In: SITEAL/UNESCO, 2010, p. 144) que, na América Latina

numerosos grupos de população ativa, incluindo entre eles muitos adolescentes menores de 16, 14 ou até 12 anos, continuam vendo seus horizontes laborais reduzidos a trabalhos informais, à margem da legalidade e da institucionalidade e em condições muito precárias²⁴.

Essa é a situação de milhões de adolescentes e jovens brasileiros que frequentam ou frequentaram as escolas públicas de Ensino Médio.

A média de anos de estudo das faixas etárias revela o *status* de escolaridade de uma sociedade. Na América Latina a média de estudos da população em 2009 era de 8,8 anos, sendo que a média entre os jovens de 15 a 24 anos chegou a 9,3, enquanto dos adultos com mais de 25 anos, a média chegou a 8,6 anos (OIT, 2010, p. 26).

Em 2009, segundo dados do IBGE (2010a), era de 7,2 a média de anos de estudo dos brasileiros de 10 anos ou mais de idade. No mesmo ano essa média no Centro-Oeste alcançou 7,5, enquanto em Goiás 7,2 anos de escolaridade (IBGE, 2010a, p. 65). No mesmo período a média nacional de anos de estudos para jovens de 18 a 24

²⁴ Tradução livre do original: “numerosos grupos de población activa, incluyendo entre ellos a muchos adolescentes menores de 16, 14 o hasta 12 años, continúan viendo reducidos sus horizontes laborales a trabajos informales, al margen de la legalidad y de la institucionalidad, y en condiciones muy precarias” (IBARROLA, 2010. In: SITEAL/UNESCO, 2010, p. 144).

anos alcançou somente 9 anos, ou seja, completaram o Ensino Fundamental e apenas iniciaram o Ensino Médio. Para pessoas com 25 anos ou mais de idade, a média nacional de anos de estudo é de 7,1, e em Goiás essa média é 7,0.

A média de escolaridade das pessoas de 25 anos ou mais de idade era de “7,1 anos de estudo [...], o que representa uma escolaridade abaixo da conclusão do ensino fundamental” (IBGE, 2010a). Resumindo, pode-se afirmar que, com médias entre 7,1 e 7,2 anos de estudo uma pessoa não conclui o Ensino Fundamental, pois este nível escolar requer 9 anos de estudo para completá-lo, sem repetência, segundo Lei N° 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, que altera o Artigo 32 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010c).

Como se observa pela Síntese dos Indicadores Sociais:

As evidências estatísticas revelam uma média muito baixa de anos de estudo concluídos, especialmente se comparada a outros países dos mesmos níveis de desenvolvimento econômico e social. Em 2009, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,5 anos de estudo, ou seja, não conseguiu concluir o ciclo fundamental obrigatório, direito adquirido constitucionalmente. Na Região Sudeste, essa média atingiu 8,2 anos, enquanto na Região Nordeste, apenas 6,7. Entre os 20% mais ricos, a média alcançou 10,4 anos de estudo acima do nível obrigatório, mas abaixo dos 11 anos equivalentes ao nível médio completo. Para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, a média era de 7,1 de anos de estudo. A mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social [...]. No caso do Brasil, a proporção de jovens que possuem essa escolaridade ainda era extremamente baixa, apenas 37,9%, de acordo com os dados da PNAD 2009 (IBGE, 2010b, p. 48).

Esses dados decorrem de um contraditório processo histórico de concentração de renda que se expressa no sistema nacional de educação, pois o Estado durante longo tempo interferiu muito lentamente no processo de universalização do Ensino Médio e, portanto, na criação de condições educacionais efetivas para aqueles que vivem do trabalho.

Assim, o modelo atual de Ensino Médio brasileiro mantém uma parcela significativa dos estudantes entre 16 e 24 anos em uma trajetória educacional irregular, marcada por saída precoce da escola e/ou grande defasagem escolar. Mais importante do que isso *impressiona constatar que até mesmo os jovens de renda mais alta de 15 ou mais anos de idade têm por média de escolaridade 10,4 anos, o que significa ter*

*terminado o Ensino Fundamental, mas não ter concluído o Ensino Médio*²⁵. Portanto, além da necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação é também preciso ampliar acesso, permanência e conclusão da classe trabalhadora a níveis mais elevados de escolarização, principalmente no Ensino Médio.

Na discussão sobre a relação entre nível de escolaridade e as oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho, é importante considerar a média de escolaridade do brasileiro e qual é a proporção de pessoas economicamente ativas entre 18 e 24 anos de idade com Ensino Médio completo, ou seja, 11 anos de estudo. Nesse sentido, foram necessários dez (10) anos para que o percentual de 21,7% vigente em 1999 crescesse para 40,7% em 2009 (IBGE, 2010b, p. 49). A tabela 13 mostra a situação educacional da população segundo grupos de idade e a População Economicamente Ativa- PEA em 2009.

Tabela n. 13 - Proporção da PEA com 11 anos de estudo e com mais de 11 anos de estudo, segundo os grupos de idade - Brasil - 2009

Grupos de Idade	Proporção da PEA (%)	
	11 anos de estudo	11 anos ou mais
18 a 24 anos	40,7	15,2
25 a 34 anos	34,9	21,1
35 a 49 anos	25,0	18,2
50 a 59 anos	15	15,1
60 ou mais anos	8,5	10,3

Fonte: IBGE/2010

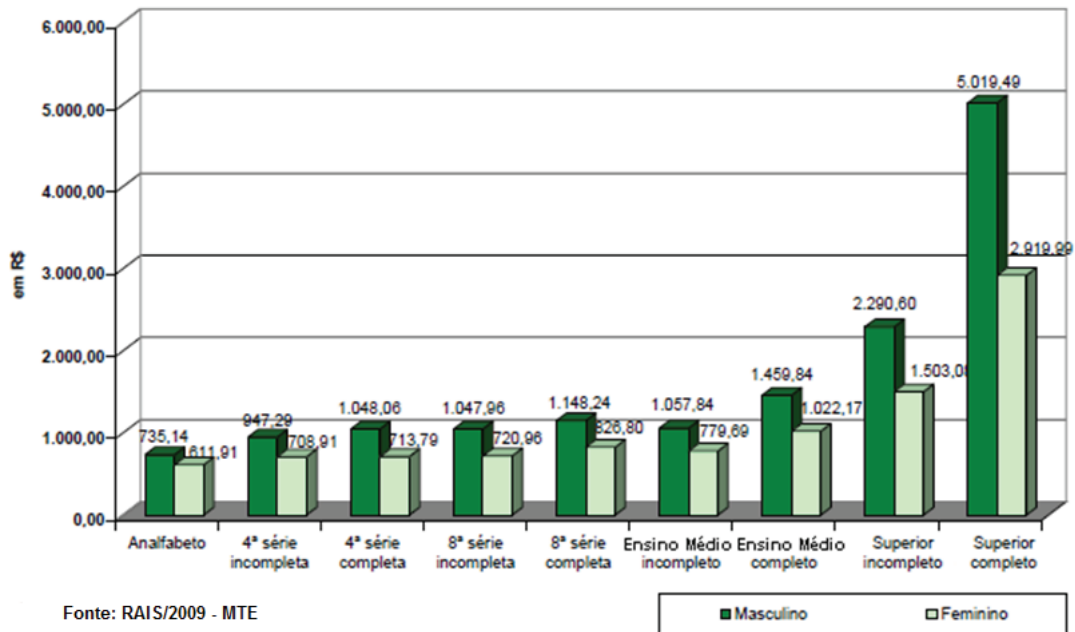
Ainda de acordo com o IBGE (2010b), é importante registrar que

as desigualdades no rendimento familiar *per capita* exercem grande influência na adequação idade/nível de ensino frequentado: entre os 20% mais pobres da população, 32,0% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no Ensino Médio, enquanto que, nos 20% mais ricos, essa situação se aplicava a 77,9%.

Desse modo, fica evidente que os ganhos na escolaridade média da população brasileira mostram-se indiscutivelmente lentos e mantêm as diferenças de classes sociais. Cabe destacar também que a elevação do nível de escolaridade interfere diretamente na remuneração média dos trabalhadores. Como mostra o gráfico 3, são significativas as diferenças de remuneração entre trabalhadores com distintos níveis de escolaridade.

²⁵ Grifo do autor.

Gráfico n. 3 - Remuneração Média (Reais R\$) em 31/12/09, segundo Gênero e Grau de Instrução



Um estudo recente do IBGE, a partir do Cadastro Central de Empresas - CEMPRE no Brasil, revela que

a diferença salarial por nível de escolaridade é superior à de sexo. O pessoal assalariado sem nível superior recebeu, em média, R\$ 1.062,14, ou 2,3 salários mínimos, enquanto o pessoal assalariado com nível superior recebeu R\$ 4.239,59 ou 9,2 salários mínimos, o que representa uma diferença de 299,2%. O salário mensal recebido pelo pessoal assalariado com nível superior foi 211,4% acima do salário médio, enquanto o pessoal assalariado sem nível superior recebeu salários 22,0% abaixo do salário médio (IBGE, 2011a, p. 29).

Por outro lado, a sociedade brasileira mantém fortes diferenças de gênero na relação entre o grau de instrução e a remuneração média dos trabalhadores. As mulheres têm salários menores que os homens em todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipo de emprego ou de empresa. Segundo estudo divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID em 2009, na América Latina é de 17% a diferença salarial entre homens e mulheres com a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade. No Brasil essa diferença alcança 30% (ATAL; ÑOPO; WINDER, 2009, p. 19, 20, 36). O tratamento diferenciado de gênero é a maior discriminação no mercado de trabalho, sobretudo nas situações em que a mulher possui um maior nível de escolaridade que o homem.

Considerando que o índice de escolaridade interfere na remuneração média do trabalhador e no seu acesso ao mercado de trabalho e, embora os dados do IBGE (2010a) indiquem aumento da taxa de escolarização da população na faixa etária entre

16 e 24 anos, de 30,7% em 1992 para 42,3% em 2006, no mesmo período a proporção de jovens na população economicamente ativa caiu de 26,5% para 22,4% e a proporção de ocupados também recuou de 25% para 20,1%.

Na tabela que segue, pode-se observar que no período entre 2001 e 2008, nas faixas etárias entre 15-17 e 18-24 anos, houve redução da porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e participam da população economicamente ativa.

Tabela n. 14 – Relação entre estudo e trabalho em adolescentes e jovens – Brasil - Porcentagem de adolescentes e jovens que estudam e são economicamente ativos entre os anos de 2001 e 2008.

Grupo de Idades	2001	2004	2006	2007	2008
15 a 17 anos	29.6	29.9	29.2	29	27.5
18 a 24 anos	21.4	21.2	20.7	20	19.9

Fontes: UNESCO/OEI – Brasil: IBGE/PNAD

Em 2008 a elevação da taxa de desemprego dos jovens cresceu de 11,7% para 17,9%. Esse crescimento foi bem maior em comparação com a taxa de desemprego de pessoas acima de 25 anos, que passou de 4,3 para 5,6% no mesmo período (OIT, 2010). Segundo a OIT houve uma piora no processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho formal e informal.

Outra questão importante é que parte dos jovens que não conseguem trabalho também não estuda. Em setembro de 2006, 6,3 milhões de brasileiros de 16 a 24 anos (cerca de 20% da população nessa faixa etária) estavam nessa situação. Isso é preocupante, pois mostra que, embora a escolaridade média tenha crescido entre a população juvenil, não apenas a inserção no mercado de trabalho daqueles que querem ou precisam trabalhar se deteriorou, como ainda existe um contingente muito elevado de jovens que não estudam nem trabalham (OIT, 2010, p. 32).

Tem-se aí uma materialização efetiva do aprofundamento da alienação ou da superexploração da classe trabalhadora pela reestruturação produtiva do capital, acentuada pelo aprofundamento das políticas neoliberais que destroem os direitos sociais e subjetivos cada vez mais desintegrados dos trabalhadores. “A [...] nova e fantástica base técnica, potencializadora das forças produtivas [se dá] sob relações de exclusão social [...]” (FRIGOTTO, 1995 p. 60).

Para discutir exclusão do trabalhador é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo como principal responsável pela produção de riqueza na sociedade capitalista, mas é necessário ter claro o modelo econômico já descrito por Boito e Pochmann de desindustrialização e priorização do agronegócio que na realidade, de maneira geral,

não demanda a qualificação da força de trabalho com o Ensino Médio completo. Este modelo econômico compra ciência e tecnologia externa e, sobretudo, é atrelado às exigências do capital financeiro concentrando a renda, com baixos salários, o que dificulta e impede as famílias de investirem em educação, pois estão presas à mera produção de sua precária subsistência. Exclusão e riqueza são faces de uma mesma moeda, constituem partes de uma mesma relação produtiva. Assinala Del Pino (2001, p. 66) que “exclusão social não é produto do devir histórico”. As forças produtivas capitalistas buscam criar e manter sob controle instituições políticas e, inclusive, educacionais com o claro objetivo de excluir pessoas cerceando-lhes seus direitos fundamentais, como habitação, alimentação, emprego, acesso à terra e educação.

No que se refere à exclusão social a partir do campo educacional, é importante enfatizar aspectos estruturais como o tipo e a qualidade do modelo Ensino Médio público frequentado por adolescentes e jovens brasileiros. Sabe-se que, embora esses jovens apresentem uma escolaridade maior que os adultos, permanecem as grandes desigualdades de acesso à educação de qualidade, pois do total de alunos que frequentavam o Ensino Médio no Brasil em 2009, 86,3% estavam na rede pública, contra 13,7% na rede privada. No Centro-Oeste isso correspondia a 84,7% e 15,3% respectivamente. Em Goiás, no mesmo período, essa diferença se repetiu: 84,8% dos alunos do Ensino Médio frequentavam na rede pública, contra 15,2% na rede privada (IBGE, 2009).

Quando se fala em qualidade do ensino, vale acrescentar que, segundo informações do MEC/INEP (2007), no período entre 2000 e 2007, o percentual do investimento público total em educação por nível de ensino, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), teve um crescimento pífio, pois saltou de 0,6 em 2000 para 0,7 em 2007. Um relatório recente do MEC que trata da necessidade de reestruturação do Ensino Médio aponta:

A questão da qualidade do ensino médio está, também, relacionada à questão de recursos financeiros. Não há como imaginar uma universalização com qualidade do ensino médio sem considerar recursos mínimos em torno de R\$ 2.000,00 por aluno/ano. Com mais 9 de 10 milhões de jovens na faixa de 15 a 17 anos e menos de 5 milhões destes no ensino médio e, também mais de 40 milhões de jovens e adultos que não completarão o ensino médio nos dá a dimensão do aporte de recursos significativos que serão necessários para a sua universalização. Hoje as escolas estaduais de ensino médio investem, em torno, de R\$1.000,00 por aluno/ano. Com o FUNDEB estima-se um investimento em torno de R\$1.400,00 aluno/ano. Outra questão a ser superada é o impedimento legal dos Estados de contratação de servidores públicos devido a Lei de Responsabilidade Fiscal que impedem a expansão do atendimento educacional (MEC, 2008, p. 9-10).

Segundo dados do IBGE (2011a), a avaliação da eficiência do sistema escolar indicava que em 2009 era de 38,1% a taxa de distorção idade-série²⁶ no Ensino Médio brasileiro, considerando a população na faixa etária entre 15 e 17 anos. Em 2010 essa taxa indica que 37,8% dos estudantes não apresentavam idade adequada para de Ensino Médio.

Em Goiás essa taxa alcançou 34,6% em 2009 e 33,6% em 2010. Considerando as disparidades regionais, entretanto, há Unidades da Federação que apresentam taxas bem mais elevadas. Em 2010 os Estados que apresentaram os piores resultados foram Pará e Piauí, com 57,4% e 54,8%, respectivamente. Nesse mesmo período, os Estados que apresentaram as menores taxas de distorção idade-série foram Santa Catarina e São Paulo, com 16,7% e 17,3%, respectivamente (IBGE, 2011a).

Além da verificação da taxa de distorção idade/série, existem outros indicadores que devem ser considerados para avaliação da eficiência do sistema educacional, assim como: evolução das matrículas, taxas de aprovação, de repetência, de evasão. Todavia, esses dados precisam ser analisados à luz da realidade socioeconômica, e comparados com indicadores como renda, emprego, diferenças de acesso à educação segundo gênero, raça, cor e também a qualidade do ensino. Não basta reduzir a taxa de distorção idade/série sem cuidar da qualidade do ensino para a sociedade como um todo, sobretudo para a maioria formada pela classe trabalhadora.

Entre os inúmeros estudos sobre a qualidade na educação, vale trazer ao debate as contribuições de José Marcelino Rezende Pinto na elaboração do Custo Aluno Qualidade – CAQ, em seu trabalho intitulado “*Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica*”, publicado em 2006 pela Revista Brasileira de Administração da Educação. Segundo este pesquisador o CAQi pode indicar o patamar mínimo de educação - e não o ideal - que a comunidade educacional deve almejar. Ao discutir os critérios sobre nível de qualidade que se pretende na educação, Pinto (2006, p. 213) assinala que

a metodologia de construção do CAQ não [toma] como postulado a noção de uma escola ideal, que serviria de modelo para o resto do país, mas sim o de uma escola real, dotada daqueles insumos dos quais não se pode abrir mão quando se pensa em qualidade. Assim, o CAQ [é] composto a partir de insumos básicos que todas as escolas do país deveriam assegurar. Por isso, ele é um ponto de partida, dentro da convicção de que à medida que os parâmetros de atendimento melhoram, aumenta-se também o grau de

²⁶ Considerando o sistema educacional brasileiro seriado, com Ensino Fundamental de 8 anos.

exigência e novas metas de qualidade vão sendo incorporadas. Daí a escolha do nome CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial.

Na composição do CAQi, Pinto (2006) chama atenção para alguns aspectos considerados fundamentais para se assegurar um patamar mínimo de qualidade de ensino, nas etapas de implantação, manutenção e atualização das escolas: tamanho do prédio, instalações adequadas, recursos didáticos em qualidade e quantidade, número de alunos por turma, formação, remuneração e jornada de trabalho dos profissionais da educação, em especial dos docentes, jornada do aluno, recursos para projetos especiais e gestão democrática da escola.

Essa concepção da qualidade do ensino para calcular o custo da educação ultrapassa a dimensão material geralmente considerada nos modelos tradicionais fundamentados essencialmente em questões materiais e econômicas. Há, portanto, questões subjetivas, culturais, sociais e políticas a serem consideradas nos estudos sobre o custo da educação.

Quando se discute a avaliação do sistema escolar é oportuno mencionar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador oficial que apresenta limitações quanto à sua possibilidade de captar a realidade sobre a qualidade do Ensino Médio. Em 2009, na avaliação dos alunos das escolas de nível médio entre as esferas pública e privada, o índice aferido alcançou a média 3,5. No mesmo período, enquanto os alunos das escolas privadas apresentaram o resultado de 5,6, o índice aferido nas escolas públicas foi de 3,4, como se observa na tabela 15.

Tabela n. 15 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - Ensino Médio Brasil – Período: 2005, 2007 e 2009.

Período/Ano	IDEB Observado – Ensino Médio		
	2005	2007	2009
Total	3,4	3,5	3,6
Pública	3,1	3,2	3,4
Estadual	3,0	3,2	3,4
Municipal	2,9	3,2	-
Privada	5,6	5,6	5,6

Fonte: Saeb e Censo Escolar/2010
<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

O IDEB estipula metas para serem alcançadas até 2021 em torno da nota 6,0, comparável ao dos países desenvolvidos. No Brasil esta nota ainda não foi alcançada até mesmo pelo setor educacional privado. Entretanto, quando se observa a realidade do Ensino Médio público estadual goiano, os dados indicam que há uma tendência em

acompanhar a média nacional, com pequenas variações no período entre 2007 e 2009, como pode ser observado na tabela 16.

Tabela n. 16 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - Ensino Médio em Goiás – Período: 2005, 2007 e 2009.

Período/Ano	IDEB Observado no 3º ano do Ensino Médio		
	2005	2007	2009
Brasil	3,4	3,5	3,6
Goiás	3,2	3,1	3,4
Ensino Público	3,1	3,2	3,4
Ensino Privado	5,6	5,6	5,6

Fonte: IBGE 2010 – Indicadores Sociais - SIS

A dinâmica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil e em Goiás, sobretudo no setor público, expressa que é muito baixo o ritmo de melhorias na qualidade desse nível educacional. Considerando essa realidade é possível perguntar se a classe dominante e o Estado com suas políticas públicas, realmente querem promover as mudanças necessárias para acompanhar as demandas do mercado de trabalho, na conjuntura da atual revolução tecnológica.

Outro aspecto das limitações e contradições do IDEB aparece na avaliação do Ensino Médio privado, também marcado por uma série de mazelas que, em geral, os próprios “compradores” dessa “mercadoria educacional” não estão dispostos a discutir. Em primeiro lugar o Ensino Médio privado é marcadamente propedêutico com a finalidade essencial de preparar estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Há uma evidente competição exacerbada entre escolas particulares sustentadas a partir de constante, ampla e discriminatória divulgação de listas de alunos aprovados em vestibulares para ingresso nos ditos cursos “nobres”. Esses estudantes são submetidos a um ritmo frenético e alienante de estudos para cumprir listas intermináveis de exercícios e, ao final, garantir o lucro dos empresários desse setor educacional.

Considerando que a educação nessa perspectiva é tratada como mercadoria muito cara no mercado, o IDEB do Ensino Médio privado reflete um modelo de educação unilateral sustentado pela propriedade privada, promovido pela sociedade de classes e se contrapõe claramente à formação omnilateral que compreende o desenvolvimento integral das pessoas, em todas as potencialidades e em amplos os sentidos.

2.3 Indicadores internacionais de avaliação do sistema educacional: contradições

O sistema educacional, além de ser acompanhado por indicadores internos de avaliação, também é submetido a estudos de organizações e instituições internacionais que visam comparar aspectos e dimensões do setor educacional entre as diferentes realidades de países. Cabe ressaltar, entretanto, que esses indicadores nem sempre levam em consideração as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais entre as distintas sociedades no mundo. O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, por exemplo, faz o cálculo para verificar a relação entre idade e anos de escolaridade, também chamado de *Índice de Adequação Idades-Anos de Escolaridade* – IAIA, como indica a tabela seguinte.

Tabela n. 17 - Idade e anos de escolaridade adequados para o cálculo de IAIA

IDADE	ANOS DE ESCOLARIDADE
9	1
10	2
11	3
12	4
13	5
14	6
15	7
16	8

Fonte: UNICEF/2009

O Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, indicador que também pode utilizar diferentes cortes de escolaridade, tem como foco o Ensino Fundamental de oito (8) anos de escolaridade para o corte de 9 a 16 anos. “O IAIA tem por objetivo avaliar a proporção de crianças que se encontram na situação ideal [...] em relação ao total de crianças brasileiras da mesma faixa etária” (UNICEF, 2009, p. 133).

O Brasil, por meio do INEP, fornece informações para a UNESCO e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. A partir daí são construídos indicadores que avaliam os investimentos públicos em educação. Um estudo recente feito pela UNESCO para conhecer a realidade educacional na América Latina avalia que:

Os resultados da participação latino-americana no estudo PISA mostram que o rendimento dos adolescentes de nível médio é predominantemente baixo. [...]

Brasil e fundamentalmente Colômbia são os países com mais baixo PIB per capita e concentram baixos resultados semelhantes. A desigualdade na distribuição da riqueza também se relaciona com o rendimento escolar, especialmente no nível fundamental. Isto significa que quanto maior é a desigualdade em um país, mais baixos são os resultados obtidos nas avaliações de rendimento educativo. E o caso dos resultados alcançados pelos estudantes do nível médio, em mudança, a tendência não se mantém tão claramente (UNESCO, 2010, p. 147-148)²⁷.

A comparação internacional de indicadores entre o Brasil e os demais países pode ter por objetivo avaliar o sistema educacional e verificar os avanços, assim como as deficiências tal como o problema de defasagem entre idade e anos de escolaridade. Qualquer comparação dessa natureza, no entanto, precisa ser realizada com muita cautela porque cada sociedade possui as suas especificidades culturais e, portanto, realidades educacionais complexas que não podem ser facilmente medidas e comparadas sem a devida historicização dos dados. O Programa Internacional de Avaliação Comparada – PISA, por exemplo,

é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2010a).

Segundo o INEP, em 2006, de 57 países avaliados pelo PISA o Brasil ocupou a péssima posição de número 52. A realidade indica, portanto, que é muito baixo o índice de avaliação do conhecimento escolar, pois ele considera a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos (INEP, 2010c, p. 33).

Indicadores são importantes instrumentos para orientar ações como planejar, formular e monitorar políticas públicas. Contudo, indicadores de desempenho nem sempre são capazes de retratar fielmente a realidade e, no que se refere à qualidade da educação, isso é ainda mais complexo. Não se pode perder de vista que a proposição de

²⁷ Tradução livre do original: “Los resultados de la participación latinoamericana en el estudio PISA muestran que el rendimiento de los adolescentes del nivel medio es abrumadoramente bajo²⁷. [...] Brasil y fundamentalmente Colombia son los dos países con más bajo PIB per cápita y concentran resultados bajos y similares. La desigualdad en la distribución del ingreso también se relaciona con el rendimiento escolar, especialmente en el nivel primario. Esto significa que cuanto mayor es la desigualdad en un país, más bajos son los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento educativo. En el caso de los logros alcanzados por los estudiantes del nivel medio, en cambio, la tendencia no se mantiene tan claramente” (UNESCO, 2010, p. 147-148).

um indicador de qualidade de educação e, conseqüente estabelecimento de *ranking* entre os participantes, como é o caso do PISA que utiliza uma metodologia comparativa, traz implícita a concepção de educação de seus autores, sejam eles provenientes da iniciativa privada ou do setor público. Nesse sentido, antes de qualquer comparação avaliativa internacional, com provas estandardizadas para distintas sociedades, culturas e realidades econômicas, bem como realizar precipitadas análises educacionais, é fundamental considerar que

cada país possui seu próprio desenvolvimento educacional, com valores, estruturas, tradições culturais e políticas que, se objetivam, constantemente, em atitudes e comportamentos, por meio de instituições, de organizações e de grupos responsáveis tanto pela implementação das políticas educacionais quanto pela elaboração de currículos e definição de métodos de ensino-aprendizagem (PEREZ; PASSONE, 2007, p. 47).

Desse modo, programas de avaliação como o PISA trazem dados e classificações que podem ser questionados quanto a intenções e valores implícitos na escolha dos elementos que compõem cada etapa desse indicador de desempenho educacional. Ademais, antes de classificar os diferentes países em um *ranquing* educacional, o PISA precisa ser circunstanciado segundo a realidade de cada sociedade e, dentro dela, de cada classe social. Fundamental nessa análise é também considerar quais são os propósitos das instituições financiadoras do PISA, assim como acompanhar os instrumentos internos de avaliação de cada realidade educacional.

Considerando a persistência internacional do Estado mínimo para o social, em que o setor educacional é tomado cada vez mais como um negócio que incorpora as regras inerentes à lógica de valorização do capital (ENGUITA, 1993), a simples ampliação de acesso à educação impõe que se questione o conteúdo e a qualidade do ensino que é oferecido aos estudantes. No Brasil essa situação se agrava quando se verifica que são poucos os investimentos na educação pública. Segundo Gentili (1995, p. 157), na retórica neoliberal, “somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado”. Grande engano dos defensores do modelo neoliberal de educação. Na realidade a questão de fundo é que os neoliberais não pretendem promover uma educação omnilateral emancipadora, pois ela pode criar efetivas condições para que a classe trabalhadora tome consciência da realidade e saiba agir politicamente em busca de transformações no sistema socioeconômico.

2.4 Mercado de trabalho e setores da economia: Brasil e Goiás

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (2009, p. 7), o Documento que consta a Relação Anual de Informações Sociais – RAIS 2009 informou que o número de empregos formais existentes no Brasil em 31 de Dezembro de 2009 era de 41.207.546. Na Região Centro-Oeste era de 3.417.517. No mesmo período, a remuneração média dos trabalhadores brasileiros em dezembro de 2009 (em Reais, a preços de dez/2009) era de 1.595,22, enquanto em Goiás era de 1.308,50 (MTE, 2009, p. 12). Por outro lado, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2011, p. 2), informa que “permanecem, entretanto, desafios históricos e estruturais do mercado de trabalho brasileiro destacando-se o alto desemprego, os baixos rendimentos, a informalidade e a rotatividade”.

A Tabela 18 indica o número de empregos formais por setores de atividades econômicas no Brasil em 2008 e 2009.

**Tabela n. 18 - Número de Empregos por Setores de Atividades Econômicas
- BRASIL 2008 -2009**

Setor de Atividade	2008	2009
Extrativa mineral	204.936	208.836
Indústria de transformacao	7.310.840	7.361.084
Servicos industr de utilidade publica	375.370	385.379
Construção civil	1.914.596	2.132.288
Comércio	7.324.108	7.692.951
Serviços	12.581.417	13.235.389
Administracao pública	8.310.136	8.763.970
Agropecuaria, extr vegetal, caca e pesca	1.420.100	1.427.649
Total	39.441.566	41.207.546

Fonte: RAIS

Observa-se que, se forem considerados as atividades dos setores de comércio, serviços e administração pública, é muito grande o número de empregos nesse grupo em comparação com outros setores da economia. Embora o setor de serviços predomine sobre os demais quanto ao número de empregos formais, ao mesmo tempo, ele apresenta uma característica negativa: baixa remuneração média dos trabalhadores.

A Relação Anual de Informações Sociais – 2009 também informa qual é a remuneração média dos trabalhadores por setor de atividade econômica (MTE, 2009), como indica a tabela seguinte.

Tabela n. 19 - Remuneração Média, em Reais, por Subsetor de Atividade Econômica – Brasil 2008 e 2009

Subsetor de Atividade Econômica	2008	2009	Var. Rel. (%)
Extrativa mineral	4.490,79	4.868,58	8,41
Indústria de produtos minerais não metálicos	1.162,59	1.197,69	3,02
Indústria metalúrgica	1.805,04	1.810,33	0,29
Indústria mecânica	2.158,68	2.197,64	1,80
Indústria do material elétrico e de comunicações	1.974,16	1.983,19	0,46
Indústria do material de transporte	2.828,07	2.870,91	1,51
Indústria da madeira e do mobiliário	974,71	1012,12	3,84
Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	1.847,01	1.891,39	2,40
Ind. da borracha, fumo, couros, peles, similares, ind. diversas	1.613,10	1.556,45	-3,51
Ind. química de produtos farmacêuticos, veterinários	2.361,75	2.382,14	0,86
Indústria têxtil do vestuário e artefatos de tecidos	914,75	941,71	2,95
Indústria de calçados	801,42	823,24	2,72
Indústria de produtos alimentícios, bebidas e álcool etílico	1.157,80	1.180,41	1,95
Serviços industriais de utilidade pública	2.872,29	2.994,92	4,27
Construção civil	1.262,24	1.296,10	2,68
Comércio varejista	906,56	946,58	4,41
Comércio atacadista	1.479,45	1.535,43	3,78
Instituições de crédito, seguros e capitalização	3.760,13	3.840,57	2,14
Com. e administração de imóveis, valores mobiliários	1.353,08	1.397,41	3,28
Transportes e comunicações	1.554,71	1.578,32	1,52
Serv. de alojamento, alimentação, reparação, manutenção	984,30	1068,34	8,54
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	1.378,46	1.463,67	6,18
Ensino	2.052,05	2.129,36	3,77
Administração pública direta e autárquica	2.171,37	2.193,33	1,01
Agricultura, silvicultura, criação de animais	826,83	867,67	4,94
Total	1.556,15	1.595,22	2,51

Fonte: RAIS/MTE

Segundo estudos do IBGE (2010b, p. 14),

O rendimento médio mensal entre os setores reflete também uma heterogeneidade, persistindo um diferencial da ordem de 491,38% entre o rendimento médio da Indústria Extrativa Mineral (R\$ 4.868,58) e o da Indústria de Calçados (R\$ 823,24), que pode ser justificado principalmente, pela diferença dos atributos dos trabalhadores, como níveis de escolaridade, gênero e idade, e também pelas especificidades geográficas.

Outro aspecto importante a ser destacado nesse setor, como mostra a tabela 19, é a remuneração média por tamanho de estabelecimento e o número de vínculos ativos (trabalhadores com contratos formais) no período 2008-2009.

Tabela n. 20 Remuneração Média, em Reais, por tamanho de estabelecimento (empresa) - Brasil 2008 e 2009

Tamanho do Estabelecimento	2008 (valores em Reais)	2009 (valores em Reais)	Variação Relativa (%)
Até 4 vínculos ativos	753,66	788,13	4,57
De 5 a 9 vínculos ativos	900,61	937,61	4,11
De 10 a 19 vínculos ativos	1.042,96	1.083,29	3,87
De 20 a 49 vínculos ativos	1.199,05	1.238,60	3,30
De 50 a 99 vínculos ativos	1.357,97	1.407,87	3,67
De 100 a 249 vínculos ativos	1.575,28	1.632,71	3,65
De 250 a 499 vínculos ativos	1.720,29	1.781,75	3,57
De 500 a 999 vínculos ativos	1.893,95	1.930,71	1,94
De 1000 ou mais vínculos ativos	2.233,13	2.248,93	0,71
Total	1.556,15	1.595,22	2,51

Fonte: RAIS/TEM-2009

Como pode ser observada na tabela anterior, a remuneração média por tamanho de estabelecimento revela que os trabalhadores situados em grupos de estabelecimentos com menores números de vínculos ativos, recebem salários menores em comparação com trabalhadores situados em grupos de estabelecimentos com maiores números de vínculos ativos. Nesse sentido, em 2009

a distância entre o rendimento médio real nos estratos de estabelecimentos de até 4 vínculos (R\$ 788,13) e aqueles percebidos pelos trabalhadores no estrato de estabelecimentos de 1.000 ou mais vínculos (R\$ 2.248,93) [era] de 185,4%. [...] Em geral, nos estabelecimentos maiores pressupõe-se uma mão-de-obra mais qualificada e, conseqüentemente, com rendimentos mais elevados (IBGE, 2010, p 15).

Não está explícito, entretanto, no contexto da variação de renda relativa entre 2008-2009, se o aumento de salário ocorrido chegou a cobrir a inflação no mesmo período, ou seja, se houve de fato aumento real de salário.

Quanto ao recorte por escolaridade, os dados mostram que no Ensino Médio completo é onde se concentra a maior representatividade do emprego, assim distribuída: 43,50% para os pardos, 40,68% para os brancos e 37,67% para os pretos (MTE/RAIS, 2009, p. 16). A tabela seguinte mostra como se apresentava a remuneração, média segundo grau de escolaridade e gênero no período 2008 – 2009.

Tabela n. 21 - Remuneração Média por Grau de Instrução - Brasil 2008 e 2009

Grau de Instrução	2008			2009		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Analfabeto	698,31	581,00	675,75	735,14	611,91	712,33
4ª série incompleta do Ensino Fundamental	924,19	696,45	873,41	947,29	708,91	895,8
4ª série completa do Ensino Fundamental	1.018,44	692,07	933,22	1048,06	713,79	960,71
8ª série incompleta do Ensino Fundamental	1.015,66	694,64	927,62	1047,96	720,96	957,93
Ensino Fundamental completo	1.103,63	778,40	1.001,53	1.148,24	826,8	1045,5
Ensino Médio incompleto	1.038,08	761,14	942,77	1057,84	779,69	962,6
Ensino Médio completo	1.448,95	1.001,04	1.247,52	1.459,84	1022,17	1.264,05
Superior incompleto	2.340,45	1.527,65	1.920,40	2.290,80	1.503,08	1.882,62
Superior completo	4.997,35	2.891,54	3.758,23	5.019,49	2.919,99	3.779,78
Total	1.675,46	1.385,61	1.556,15	1.717,66	1.422,99	1.595,22

Fonte: RAIS/MTE

Em 2009, o salário médio do trabalhador com Ensino Médio incompleto era aproximadamente 3,9 vezes menor que o salário do trabalhador com Ensino Superior Completo. Como se observa na tabela anterior, nos anos de 2008 e 2009, em todos os níveis de escolaridade é evidente a manutenção das diferenças salariais por gênero no Brasil. Trata-se de uma desvantagem historicamente acumulada que perpassa a sociedade brasileira. Por estar profundamente arraigada nas instituições nacionais,

mesmo com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, ainda hoje se mantém desigual a relação gênero-remuneração e com fortes implicações nas políticas educacionais.

Segundo o DIEESE (2010, p.2),

a necessidade de sustentar o desenvolvimento com elevação dos salários, do emprego e da produtividade impõe urgente expansão do investimento na qualidade da educação básica e na ampliação da oferta da educação profissional dos trabalhadores que hoje atinge apenas 10,6%, segundo o Ministério de Educação – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC-INEP) dos matriculados no ensino médio.

A Superintendência de Estatística, Pesquisa e Informação – SEPIN informa que em 2009 a População em Idade Ativa - PIA de Goiás, ou seja, a população com 10 anos ou mais, era de 5,018 milhões de pessoas em 2009 . Desse número, os homens totalizavam 2,433 milhões e as mulheres 2,584 milhões. Nesse mesmo período, a População Economicamente Ativa - PEA era de 3,300 milhões de pessoas, sendo que os ocupados somavam 3,043 milhões e os desocupados 257 mil. Em 2009 a PEA era formada por 1,847 milhão de homens e 1,454 milhão de mulheres (SEPIN, 2010).

A Tabela 22 mostra como foi a distribuição percentual do número de pessoas ocupadas entre os setores da economia em Goiás em 2009.

Tabela n. 22 - Distribuição do total de pessoas ocupadas por setor da economia - Goiás 2009

Atividades agrícolas	15,65 %
Atividades industriais	14,82 %
Atividades da construção	9,12 %
Comércio e reparação	17,77 %
Demais atividades	42,64 %

Fonte: SEPIN, 2010

Segundo o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE (2010), no período entre janeiro e dezembro de 2009, foram gerados 34.404 empregos formais em Goiás. O setor de serviços teve a maior contribuição (53,18%), com a criação de 18.297 postos de trabalho. Em segundo lugar ficou o comércio com 6.723 postos de trabalho (19,54%). A indústria de transformação foi responsável por 15,29%, com 5.262 dos postos de emprego.

É importante também observar na Tabela 23, a partir da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, o estoque de empregos em Goiás durante 2009.

Tabela n. 23 - Estoque de empregos formais por setor de atividade econômica - Goiás: 2008-2009

Setores de Atividades Econômicas	2008	2009	Variação
			Relativa (%)
Extrativa mineral	6.765	6.811	0,68
Indústria de transformação	184.991	188.356	1,82
Serviços industriais de utilidade pública	9.228	9.528	3,25
Construção civil	57.991	64.895	11,91
Comércio	213.593	224.931	5,31
Serviços	292.563	317.786	8,62
Administração pública	298.792	320.156	7,15
Agropecuária, extr. vegetal, caça e pesca	71.123	76.847	8,05
TOTAL	1.135.046	1.209.310	6,54

Fonte: RAIS - Decreto nº 76.900/1975.

Elaboração: CGET/DES/SPPE/MTE.

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade do mercado de trabalho goiano, vale a pena também observar na Tabela 24 a remuneração média do trabalhador dessa unidade da federação, a valores de dezembro de 2009.

Tabela n. 24 – Remuneração média do trabalhador goiano em Dezembro de 2009 – valores em Reais.

Gênero	2008 (R\$)	2009 (R\$)	Variação Relativa (%)
Masculino	1.328,88	1.380,15	3,86
Feminino	1.136,89	1.207,85	6,24
TOTAL	1.249,53	1.308,50	4,72

Fonte: RAIS - Decreto nº 76.900/1975.

Elaboração: CGET/DES/SPPE/MTE.

Nota: ¹Deflator INPC

Constata-se que, em média os salários das mulheres goianas continuam menores em comparação com os salários dos homens. A discriminação por gênero, portanto, continua a ser um desafio a ser superado no mercado de trabalho brasileiro. Mesmo com o aumento da participação das mulheres na população economicamente ativa, quanto à remuneração elas continuam em situação desvantajosa em comparação aos homens.

Outro aspecto a ser destacado na questão da remuneração da classe trabalhadora é o baixo poder aquisitivo, pois enquanto em março de 2008 o salário mínimo nominal correspondia a R\$ 415,00, em março de 2011 ele alcançou o valor de apenas R\$ 545,00. A Constituição da República do Brasil de 1988, no inciso IV, do artigo 7º e Capítulo II, Dos Direitos Sociais, estabelece que o:

salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, [deve ser] capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, 1988).

Segundo estudos do DIEESE (2011), todavia, para estar de acordo com o preceito constitucional, no mês de março de 2011 o salário mínimo necessário para atender as necessidades básicas de uma pessoa e de sua família, seria de R\$ 2.247,94.

Assim, o símbolo carteira assinada ou contrato formal de trabalho não significa necessariamente efetiva melhoria nas condições de vida do trabalhador, uma vez que o valor do salário mínimo continua muito baixo no Brasil. Não basta que sejam criados vínculos formais de trabalho, é preciso que o salário efetivamente possibilite condições dignas de vida.

No que se refere ao nível de escolaridade, o Ensino Médio completo apresenta a maior concentração de empregos formais no Estado de Goiás, conforme se constata na Tabela 25.

Tabela n. 25 - Estado de Goiás: saldo do emprego formal, por grau de instrução, segundo setores de atividades econômicas - primeiro semestre de 2010.

Grau de Instrução	Extrativa mineral	Indústria de transf	Serv ind de util pública	Constr civil	Comércio	Serviços	Adm pública	Agropecuária	Total
Analfabeto	-6	546	-6	179	-41	64	-1	512	1.248
Até o 5º ano incompleto	10	3.238	-112	1.298	29	350	-11	2.034	6.832
5º ano completo	32	2.087	-91	1.202	-20	96	0	1.294	4.800
Do 6º ao 9º ano	72	6.304	-154	2.169	9	183	41	2.721	11.345
Ensino fundamental completo	104	3.138	3	2.150	105	1.411	92	1.880	8.883
Ensino médio incompleto	50	3.557	-49	1.692	687	1.924	44	1.061	8.966
Ensino médio completo	517	8.029	-47	2.787	3.617	6.502	80	1.599	23.084
Educação superior Incompleta	-3	603	-1	183	291	480	-3	72	1.802
Educação superior completa	31	797	-34	268	254	2.214	9	56	3.595
Total	807	28.297	-490	11.926	4.931	13.204	251	11.229	70.155

Fonte: MTE/Cadastro Geral de Empregados e Desempregados/Lei 1.923/85

O emprego cada vez maior de novas tecnologias aumenta a quantidade de trabalho morto e reduz o trabalho vivo. Isso quer dizer que a estrutura produtiva da

terceira revolução industrial poupa força de trabalho, pois a sua base está fundamentada na substituição do trabalho vivo. Trata-se, portanto de tecnologias que demandam um novo tipo de trabalhador. Daí a necessidade de aumento da taxa de escolaridade, que fundamentalmente precisa vir acompanhada da melhora da qualidade do Ensino Médio público. Entretanto, embora o setor terciário empregue mais e o nível de exigência na qualificação do trabalhador seja maior, em média este setor da economia paga menos em comparação aos demais.

Para compreender essa contradição é importante aqui tomar a categoria qualificação do trabalhador na concepção de Bruno (1996, p. 92): “é qualificada a força de trabalho capaz de realizar as tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho”. Esse é um dos papéis da educação, como sustenta Saviani (1984, 2005), ao defender que, além de ser uma atividade indissociável ao humano e sua natureza, a educação é também um processo de trabalho da sobrevivência humana. Nessa mesma linha interpretativa, assim também afirma Enguita (1993, p. 301) que “o trabalho é o meio pelo qual o homem obtém a satisfação de suas necessidades”.

O Brasil, em função dos baixos investimentos em educação, tem formado um trabalhador com patamar de conhecimentos inferior ao estágio de desenvolvimento tecnológico, tanto da América Latina como de países desenvolvidos (BRUNO, 1996).

Como se observa a seguir, à medida que aumenta a escolaridade, também se reduz o percentual de trabalhadores em condições precárias de trabalho.

Tabela n. 26 – Porcentagem de trabalhadores precários por anos de estudo – Brasil

Anos de Estudo	1990	2001	2004	2006	2007	2008
0 a 5 anos	41.7	46.7	45.5	44.9	40.8	41.6
6 a 9 anos	27	37.7	29.7	39.3	37.4	37.8
10 a 12 anos	18.2	21.3	29.1	21.9	20.8	19.8
13 anos e mais	11.7	11.9	9.6	14.5	14.2	12.6

Fontes: SITEAL/2010; UNESCO/OEI – Brasil: IBGE/PNAD

Em 2008, por exemplo, enquanto o percentual de trabalhadores precários com até cinco (5) anos de estudo era de 41,6%, aqueles que tinham 13 anos ou mais de estudos representaram 12,6% dos trabalhadores precarizados (SITEAL, 2010). Na sociedade capitalista, ter acesso à educação é mais do que aumentar a possibilidade de ter emprego, significa reduzir os riscos de estar na condição de trabalhador precarizado. Enfatiza Antunes (2001, p. 177, 178) que,

o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado [...], mas porque estar fora do trabalho, no universo do capitalismo vigente, particularmente para a massa de trabalhadores [...], significa uma desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe que vive do trabalho.

Para produzir a sua sobrevivência, o trabalhador precisa fazer valer o seu direito à educação para aumentar a possibilidade de ter emprego e diminuir a precarização no processo de venda da sua força de trabalho. Conforme se pode ver na tabela que segue, em todo o período (1990-2008), à medida que ocorre aumento dos anos de escolaridade, também se amplia o percentual de trabalhadores assalariados, ou seja, há redução do percentual de trabalhadores na informalidade ou em condições precárias de trabalho.

Tabela n. 27 – Percentagem de trabalhadores assalariados por anos de estudo – Brasil: 1990-2008

Anos de Estudo	1990	2001	2004	2006	2007	2008
0 a 5 anos	72.4	61.3	60.9	60.9	61.7	61
6 a 9 anos	73.7	70.4	74	69.8	70.3	70.9
10 a 12 anos	75.4	76.5	85.5	76.9	77.6	77.9
13 anos e mais	76.3	73.4	73.5	77.7	79.3	79.1

Fontes: SITEAL/2010 SITEAL/2010; UNESCO/OEI – Brasil: IBGE/PNAD

Enquanto em 2008 era de 61% o percentual de trabalhadores assalariados com até cinco anos de estudo, os trabalhadores com trezes (13) ou mais anos de estudos representaram 79% dos que estavam empregados.

De acordo com Landini e Manfredini (2005, p. 52, 53), na fase atual do capitalismo, marcada pela revolução tecnológica, a rearticulação das formas de organização do processo de exploração e subsunção do trabalho humano gera lucro e proporciona acumulação de capital. Os seus “propósitos concentram-se no uso da ciência como ferramenta de garantias aos interesses de mercado”. Segundo o pressuposto liberal,

o sujeito, valorizado pelo discurso da liberdade proporcionada pelo poder de mercado, [...] traz a marca da ruptura das formas padronizadas de exploração, mas também a continuidade de seu papel de mercadoria, de sujeito abstrato, como coisa (LANDINI; MANFREDINI (2005, p. 53).

A educação nessa lógica é prisioneira do solo material sustentado pelo capital, em que a educação como mercadoria é parte intrínseca de seu mecanismo que busca explorar a mais valia de maneira mais intensa e sofisticada. Para fazer frente a essa determinista alienação no campo da formação profissional,

[...] as forças preocupadas com a efetiva emancipação humana dos trabalhadores, comprometidas com as mudanças estruturais da sociedade brasileira, por entenderem a natureza e as características da produção e das relações sociais e políticas [do presente] devem defender como a mais adequada para a qualificação humana e, em consequência, para a formação profissional, a universalização da escola unitária que envolve o ensino básico e médio [...] como um direito de toda criança e todo jovem e um dever do Estado (FRIGOTTO, 1995, p. 189).

Em direção contrária, os dados do sistema educacional brasileiro evidenciam a aparente valorização do sujeito que, mesmo com ampliação do nível de escolarização, continua a ser moldado e coisificado pelo capital e cuja consciência é mediatizada pelo trabalho alienado. Nessa perspectiva a centralidade do sujeito é marcada por um protagonismo utilitarista, uma vez que a base material de constituição desse sujeito se mantém sobre a exploração da mais-valia. Asseveram Landini e Monfredini (2005, p. 57):

À medida que se complexificam as relações sociais e se evidenciam com maior clareza as contradições que se constituem as relações sociais sob o capitalismo mundializado, a concretização do horizonte posto pelo ideal moderno de constituição do sujeito é negada pelas manifestações contraditórias que evidenciam a impossibilidade de sua realização.

É claro que, até mesmo esse modelo alienante de educação tem suas brechas, podendo ser conhecidas e exploradas pela classe que vive do trabalho. Porém, no contexto da terceira revolução industrial a estrutura produtiva requer, de maneira geral, um novo tipo de trabalhador, com um novo patamar de conhecimentos. A realidade indica que o desenvolvimento tecnológico, o processo crescente de informatização e de automação do trabalho na produção da existência do homem, introduzem uma nova dimensão no seu processo de formação escolar.

2.5 Sujeito histórico: o trabalhador estudante em números

Após o trabalho de contextualização da realidade do atual Ensino Médio propedêutico e público, apresentado na primeira parte desse capítulo é, pois, oportuno que também seja delineado o perfil do sujeito histórico estudado na presente pesquisa.

A partir de dados primários e secundários obtidos junto a institutos e instituições (nacionais e estrangeiras) que atuam em pesquisas socioeconômicas e

educacionais, os passos seguintes são direcionados para um esforço dialético, que vai do geral ao particular e retorna, ou seja, caminham em busca da interpretação dos dados do aluno de Ensino Médio para alcançar o concreto pensado do sujeito central do presente estudo.

Essa etapa da pesquisa é fundamental para que, em primeiro lugar, se tenha condições de construir o perfil do sujeito histórico trabalhador-estudante, numa perspectiva que possibilite chegar o mais próximo possível da realidade social. Em segundo lugar, para que haja prosseguimento ao processo de delineamento das categorias de análise necessárias à compreensão do fenômeno estudado.

O sujeito histórico em questão, como se observa no Quadro 1, é brasileiro, trabalhador-estudante, pertence a um grupo significativo de pardos e pretos da sociedade e cursa o Ensino Médio propedêutico em instituições públicas, pois em 2009 elas atendiam 86,3% os estudantes matriculados no Ensino Médio.

Quadro n. 1

PERFIL DO SUJEITO HISTÓRICO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

1.	O jovem brasileiro trabalhador-estudante faz parte de uma sociedade cuja média de escolaridade é de apenas de <i>7,2 anos de estudos</i> ²⁸ , o que não corresponde sequer ao ensino fundamental completo.
2.	Pertence principalmente aos grupos de cores parda e preta da sociedade brasileira.
3.	Pertence às famílias com baixas rendas.
4.	Faz parte do grupo de 86,3% de jovens que cursam o Ensino Médio público. 4.1 recebe R\$ 1.400,00 de investimento anual para sua formação escolar pública. O gasto médio dos países da OCDE por estudante na educação secundária é de US\$ 8 mil, cinco vezes o valor investido no Brasil (FUNDAJ, 2009).
5.	A maioria ingressa no Ensino Médio com idade que deveria estar concluindo, pois jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, pertencentes aos 30% do grupo com rendas familiares mais baixas, a taxa de distorção idade-série chega a 57% .
6.	47,4% (jovens na faixa entre 15 e 24 anos) trabalham e estudam, pois ingressam precocemente no mercado de trabalho. 6.1 Na faixa etária entre 16 e 24 anos, do total de 37 milhões de jovens, <i>metade (18,5 Milhões) não estudam</i> (POCHMANN, 2009). 6.2 Os desocupados correspondem a 3,4 milhões de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos que não estudam e tampouco trabalham, o que corresponde a 14,6% do total de 23,2 milhões de jovens (INEP, 2009).
7.	Frequentam o Ensino Médio somente 50,9% (taxa de escolarização líquida) dos jovens entre 15 e 17 anos. (IBGE, 2010). 7.1 Metade dos brasileiros entre 15 e 17 anos não está na série escolar adequada. 7.2 Taxa de <i>Reprovação</i> do Ensino Médio: 12,6% . 7.3 Taxa de <i>Evasão</i> do Ensino Médio: 11,5% .
8.	Faz parte do grupo de alunos de escolas públicas de Ensino Médio com IDEB de 3,4 (2009), contra 5,6 dos alunos das escolas privadas (IBGE, 2010).
09	Apenas 47% desses jovens concluem o Ensino Médio em idade adequada. Nesse período a Educação Básica, que tinha 8 anos, passou a ter 9. 9.1 Impressiona constatar que até mesmo os jovens de renda mais alta de 15 ou mais anos de idade têm por média de escolaridade 10,4 anos, o que significa ter terminado o Ensino Fundamental, mas não ter concluído o Ensino Médio. 9.2 Entre a população jovem entre 20 e 24 anos de idade apenas 35% tinham Ensino Médio completo. Já na faixa etária entre 25 e 34 anos esse percentual atingiu 30,9%. Números muitos distantes da necessidade de universalização do Ensino Médio no Brasil.
10	Quando conclui o Ensino Médio o trabalhador estudante de Ensino Médio propedêutico público pode obter um ganho salarial médio de R\$ 1.264,05 (MTE/RAIS, 2009). 10.1 Com Ensino Médio Incompleto a média salarial é de R\$ 962,60, ou seja, 3,9 menor que a média salarial de um trabalhador com formação em nível superior (MTE, 2009).

Fontes: INEP (2009); MTE/RAIS (2009); FGV (2010); IBGE (2010); POCHMANN (2009); O GLOBO (2009).

²⁸ Grifos do autor.

Esse é o sujeito histórico em questão, inserido no contexto da revolução tecnológica (informática, microeletrônica, robótica, comunicação por satélites, fibras óticas, engenharia genética, química fina, novos materiais, etc.), caracterizada pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação.

Frente a essa realidade, impõe-se que o trabalhador disponha de aportes pessoais de “trabalho inteligente” relacionado às habilidades cognitivas, de abstração, liderança e criatividade, de modo que esse sujeito se adapte às mudanças no mundo do trabalho e saiba utilizar conhecimentos complexos/abstratos na realização do seu trabalho.

Diante da concreticidade desse sujeito histórico, que termina o Ensino Médio propedêutico e público brasileiro nas condições acima explicitadas, estaria ele preparado para enfrentar o mercado de trabalho, que exige o domínio de aprendizagens contextuais complexas?

A partir do pressuposto teórico fundamentado na análise materialista histórica dialética, no capítulo seguinte buscar-se-á apreender as determinações e as contradições do fenômeno Ensino Médio propedêutico e público, no contexto das novas demandas requeridas pelas inovações na base material da produção humana.

Capítulo 3

ENSINO MÉDIO E TRABALHADORES: O CONCRETO REVELADO POR DADOS

Introdução

Neste capítulo são analisados os dados da pesquisa, a luz do referencial teórico e das opções de método e metodologia, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa.

O materialismo histórico dialético (MARX, 1965; 1968; 2006; 2007), o referencial teórico e a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2004); LAVILLE e DIONNE (1999) orientam o processo de interpretação e análise dos dados.

Posteriormente ao estudo bibliográfico e do ordenamento jurídico relacionado ao objeto de estudo, seguiu-se a interlocução com autores escolhidos para a constituição do aporte teórico de sustentação da pesquisa e análise dos dados. Na escolha dos instrumentos de coleta dos dados para obter informações do objeto estudado, empregou-se um modelo de questionário com perguntas fechadas propostas a cem (100) trabalhadores do setor terciário, especificamente das áreas de comércio e serviços, que realizaram seus estudos em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia, a partir do modelo de Ensino Médio propedêutico.

Esse critério foi utilizado na proposição do questionário porque o objetivo da pesquisa foi conhecer a realidade do Ensino Médio público propedêutico, frente às demandas atuais do mercado de trabalho. Entretanto, no processo da pesquisa também foram encontrados alguns trabalhadores (16) que fizeram uma parte do Ensino Médio na rede pública e outra na rede privada de ensino.

Os trabalhadores participantes da pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: No primeiro momento iniciou-se a pesquisa com trabalhadores nas áreas de serviços e comércio de três (3) *shoppings centers* considerados de alto padrão

no município de Goiânia. Em seguida a pesquisa se estendeu a outros dois (2) *shoppings centers* localizados em áreas consideradas mais periféricas da região metropolitana de Goiânia.

Esse procedimento facilitou o contato com os trabalhadores participantes da pesquisa, pois nos *shoppings centers* os trabalhadores estão mais concentrados em uma área geográfica menor. Em um terceiro momento também foram propostos questionários a trabalhadores de duas (2) áreas consideradas dinâmicas em atividades de comércio e serviços: uma na região central de Goiânia e outra em área mais periférica. Esse procedimento, entretanto, provocou aumento considerável do tempo para o levantamento dos dados, pois os trabalhadores estão mais dispersos pela cidade em áreas maiores e abertas.

Com o objetivo de tomar os diferentes segmentos da classe trabalhadora em distintas áreas geográficas e padrões no tamanho de empresas, procurou-se diversificar o grupo pesquisado entre sujeitos que trabalham em espaços distintos de comércio e prestação de serviços na região metropolitana de Goiânia.

Na fase de proposição de questionários, vários empresários ou gerentes de empresas de maior capital se recusaram a autorizar a realização da pesquisa com seus trabalhadores. Percebeu-se que nesses casos os gerentes ou proprietários suspeitaram que pudesse haver divulgação de informações trabalhistas que viessem a prejudicar seus negócios. Essa recusa em autorizar a proposição de questionários ocorreu mesmo após explicações sobre o caráter ético e científico da pesquisa.

Proprietários de empresas de pequeno ou médio porte ou seus gerentes, ao contrário, apresentaram maior aceitação na autorização para a realização do estudo. Casos muito raros foram os de trabalhadores que não se dispuseram a responder ao instrumento da pesquisa. A falta de tempo foi o principal argumento para não responder ao questionário.

O questionário proposto²⁹ aos trabalhadores apresenta um grupo perguntas estruturadas, outro com variáveis nas respostas e um terceiro grupo de questões com possibilidades de respostas numa escala gradiente que poderia variar entre um (1) e dez (10), como mostra a figura n. 1.

²⁹ Ver apêndice I.

Figura 1. Escala Gradiente

←	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	→
baixo	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	elevado

Escala Gradiente

A partir dessa escala gradiente, a análise dos dados foi feita segundo uma escala qualitativa de conceitos, a saber:

- Entre 1 e 5: avaliação de fragilidade na dimensão de conhecimentos
- Entre 6 e 10: avaliação de potencialidade na dimensão de conhecimentos

Os procedimentos de pesquisa foram ajustados de acordo com os desenvolvimentos do estudo e as necessidades de compreensão um pouco mais rigorosa da realidade.

Com o objetivo de verificar a relação entre a experiência do trabalhador estudante no processo de formação no Ensino Médio propedêutico público e a sua vida na práxis produtiva capitalista – mercado de trabalho, optou-se pela metodologia de análise de conteúdo que permitiu a construção da matriz analítica, tendo Bardin (2004), além de Laville e Dione (1999) como aporte teórico.

Bardin (2004, p. 37) afirma que análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na metodologia empregada para elaboração da matriz analítica, que orientou a construção das perguntas propostas aos trabalhadores, considerou-se:

- a opção de referencial teórico que sustenta o presente estudo;
- as significativas mudanças trazidas pela revolução tecnológica e seus desdobramentos, sobretudo no que concerne às dinâmicas das relações sociais de produção em geral e as atuais demandas do mercado de trabalho em particular;
- o arcabouço legal relativo ao Ensino Médio, em especial as diretrizes e os parâmetros curriculares para esse nível de ensino;
- as exigências dos empregadores para contratação de trabalhadores publicadas em *sites* de divulgação de ofertas de emprego na *Internet*.

Procedeu-se então, no primeiro momento, uma leitura flutuante a partir da análise do corpus documental e dos dados pertinentes ao objeto de estudo, com o objetivo de acessar as informações relevantes, para em seguida agrupá-las em unidades de registro e, por aproximação reagrupá-las em unidades de significação e de contexto. Essa operação de recorte de textos em unidades comparáveis de categorização visa a análise de conteúdo reveladora de sentido e aponta a direção das frequências das categorias e dimensões para procedimentos analíticos (BARDIN, 2004).

É válido mencionar que, no processo de construção da matriz analítica, a reestruturação dos conteúdos da pesquisa é orientada pelas hipóteses. Assinalam Laville e Dione (1999, p. 215-216) que,

à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. Isso o conduz às vezes a explorar certos domínios particulares para completar essas informações. [...] A análise do conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo.

Na etapa seguinte procedeu-se o recorte de conteúdos, a partir de agrupamentos de unidades de classificação de registro, elementos portadores de sentido em relação às intenções da pesquisa, posteriormente organizados em função de sua significação (LAVILLE e DIONNE, 1999). O processo de recorte de conteúdos sobre os conhecimentos necessários aos trabalhadores de Ensino Médio possibilitou, de maneira indutiva, a construção de uma matriz analítica que foi tomando forma no decorrer da pesquisa.

Desse modo, frente aos desafios da revolução tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-científica, com avanços da microeletrônica e da informática, novos desafios e parâmetros educacionais são impostos aos trabalhadores no seu processo de produção da vida social, a saber:

- A. – Ampliação da sua capacidade de abstração, de pesquisa, seleção e análise de informações.
- B. – Disposição para o rompimento com o pensamento e a compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos.
- C. – Estímulo à criatividade, bem como e a capacidade de pensar trabalhar em equipes múltiplas alternativas para a solução de problemas complexos.
- D. – Condições para a construção do pensamento autônomo e crítico.

E. – Desenvolvimento da capacidade comunicação e construção de novos conhecimentos.

A identificação desses conhecimentos ampliou-se a partir da verificação da frequência de repetição das unidades de registro no processo de análise de conteúdos sobre os conhecimentos requeridos ao trabalhador de Ensino Médio. Tais conhecimentos emergiram da realidade pesquisada e dos requisitos de dimensões de conhecimentos apontados por Bruno (1996), Frigotto (1995), Paiva (1995, 2001), Antunes (1995, 2001, 2006) Kuenzer (1997, 2000) e mencionados na página 24 deste trabalho.

Tendo por base, ao longo da pesquisa, os requisitos de conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho da produção flexível, foi possível a construção de 13 dimensões que constituíram a matriz analítica, a saber:

Quadro n. 2 – Dimensões de conhecimentos requeridos ao trabalhador de Ensino Médio Propedêutico, no contexto da revolução tecnológica

N.	MATRIZ DE CATEGORIAS ANALÍTICAS DE DIMENSÕES DE CONHECIMENTOS PARA ENSINO MÉDIO
01	Domínio de leitura e de redação complexa e facilidades de comunicação oral
02	Organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho
03	Compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet
04	Domínio e interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, <i>scanner</i> , <i>fax</i> e outros meios eletrônicos
05	Comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho
06	Solução de problemas complexos em situações inesperadas de trabalho
07	Avaliação do ambiente de trabalho (em seu entorno) para tomada de decisões com crescente autonomia
08	Elaboração de propostas de intervenção sobre a realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas
09	Otimização do tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho
10	Resolução de cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho
11	Compreensão crítica da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual
12	Valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental
13	Busca e seleção de informações em diversas áreas e construção de novos conhecimentos

Fontes: referencial teórico; dados da pesquisa (2009, 2010).

A partir da construção dessa matriz analítica, a momento seguinte passa ser a interpretação do fenômeno estudado segundo as seguintes orientações de análise que se entrecruzam:

- a) Perfil do sujeito histórico pesquisado: o trabalhador estudante do Ensino Médio público e propedêutico.
- b) Ensino Médio propedêutico público e conhecimentos para o trabalho: realidade do trabalhador-estudante.
- c) Mercado de trabalho e a realidade do Ensino Médio público propedêutico: demandas dos trabalhadores

Os itens I e II são analisados nesse Capítulo, enquanto o item III é analisado no Capítulo 4.

3.1 Perfil do sujeito histórico pesquisado: o trabalhador estudante do Ensino Médio público e propedêutico.

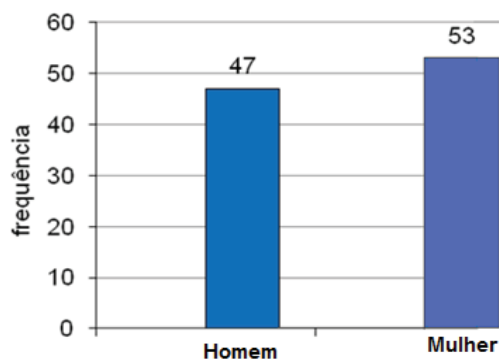
Para construir o perfil do sujeito histórico pesquisado, o trabalhador estudante do Ensino Médio público e propedêutico, são utilizados dados da presente pesquisa e do IBGE, analisando como as relações concretas se materializam em dados quanti-qualitativos. No primeiro momento identifica-se o trabalhador estudante, em suas condições socioeconômicas. Em seguida verifica-se a sua realidade frente à dinâmica do mercado de trabalho.

3.1.1 Identificação Geral, Escolaridade e Condições Socioeconômicas do Trabalhador Estudante

O universo da pesquisa é formado por trabalhadores da região metropolitana de Goiânia-GO. Participaram da pesquisa cem (100) trabalhadores do Setor Terciário, que atuam nas atividades de comércio e serviços.

Do total de trabalhadores, 53% eram mulheres e 47% homens, conforme indica o gráfico que segue.

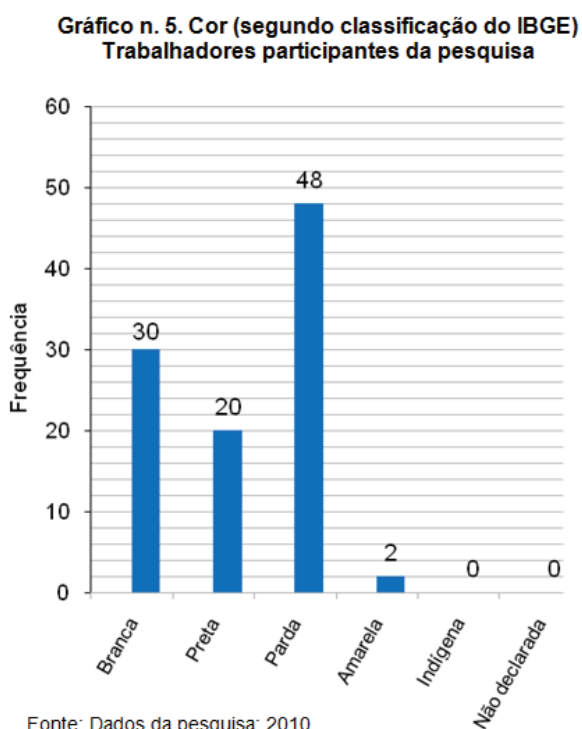
Gráfico n. 4. Gênero – trabalhadores participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), do total de 6.004.045 habitantes em Goiás em 2010, a população de mulheres era de 50,34%, contra 49,66% de homens.

Entre os trabalhadores participantes da pesquisa 48% se declararam pardos e 30% se declararam brancos, a partir da classificação de cor da pele adotada pelo IBGE (2010)³⁰. A menor parte foi representada por 2% que se declararam amarelos e 20% que se declararam da cor preta, como pode ser constado no gráfico seguinte.



Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, em 2009, do total da população brasileira, 44,2% se declararam pardos, 48,2% brancos e 6,9% pretos (IBGE, 2010a, p. 226).

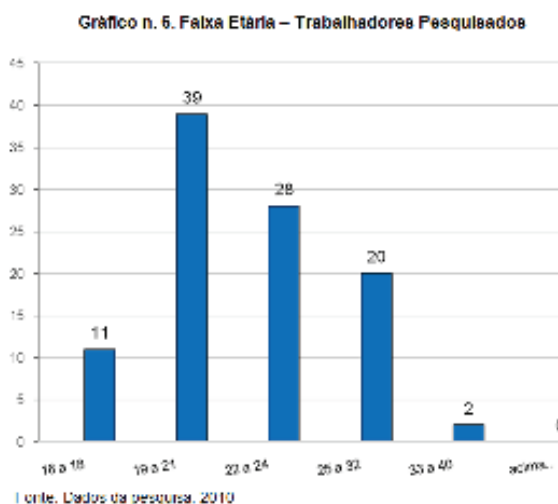
Como se observa no gráfico anterior, no setor econômico pesquisado é maior o percentual de trabalhadores empregados que se declararam pardos (48%). O percentual das pessoas que declararam da cor preta é menor em relação aos que se declararam brancos. Em concordância com o Documento do IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2010, é importante assinalar que

³⁰ Cor: característica declarada pelas pessoas com base nas seguintes opções: branca, preta, amarela - pessoa de origem japonesa, chinesa, coreana etc.-, parda -mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça- ou indígena -pessoa indígena ou índia- (IBGE, 2010, p. 307).

no entanto, independentemente desse possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade (IBGE, 2010b, p. 227).

No ano de 2008, a Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2009) mostrou que a média de anos de estudo da população de 15 anos e mais, no caso das pessoas de cor branca (8,3) havia uma vantagem de quase dois anos em relação a pretos (6,7) e pardos (6,5). Como se observa, as médias de anos de estudo de jovens pardos e pretos são menores que a média nacional, pois no mesmo período ela foi de 7,5 anos de estudo.

Quanto à faixa etária dos trabalhadores participantes da presente pesquisa, indicada no gráfico que segue, a maior parte dos pesquisados, ou seja, 39% são formadas por jovens com idade entre 19 e 21 anos. Os dados indicam também que 28% têm entre 22 e 24 anos e 20% possuem entre 25 e 32 anos. Os jovens entre 16 e 18 anos constituem apenas 11%, enquanto os adultos na faixa entre 33 e 40 anos somaram apenas 2% do grupo pesquisado.



Se for considerada a faixa etária entre 19 e 24 anos, o percentual de trabalhadores pesquisados alcança 67%. Mas se for considerada a faixa etária entre 19 e 32 anos esse percentual alcança 87%.

O pequeno número de trabalhadores adultos participantes nessa pesquisa ocorreu porque o ano de conclusão do Ensino Médio foi um critério utilizado para avaliar esse nível de ensino. Procurou-se selecionar os trabalhadores que concluíram o

Ensino Médio no intervalo entre 2003 e 2009 pela dificuldade de se estudar realidades de acesso ao ensino que apresentam muitas diferenças entre gerações.

A tabela que segue mostra a formação escolar dos trabalhadores participantes do presente estudo. Do total de 100 trabalhadores pesquisados nas atividades de comércio e serviços, 71% possuem Ensino Médio Propedêutico completo, 2% possuem Ensino Médio Propedêutico incompleto, 1% Ensino Médio Técnico incompleto e 2% Ensino Médio Técnico completo.

Do grupo de trabalhadores com Ensino Superior, 1% é formado por tecnólogos e 3% não concluíram essa modalidade de ensino. Registra-se ainda que apenas 2% possuem Bacharelado completo e 10% ainda não completaram essa modalidade. Os trabalhadores com Licenciatura incompleta representam 3% e Licenciatura completa 2%.

Tabela n. 28. Formação escolar – trabalhadores pesquisados

Ensino Médio Técnico Completo	%
Ensino Fundamental Completo	3
Ensino Médio Propedêutico Incompleto	2
Ensino Médio Propedêutico Completo	71
Ensino Médio Técnico Incompleto	1
Ensino Médio Técnico Completo	2
Superior Tecnológico Incompleto	3
Superior Tecnológico Completo	1
Ensino Superior – Licenciatura Incompleta	3
Ensino Superior – Licenciatura Completa	2
Ensino Superior – Bacharelado Incompleto	10
Ensino Superior – Bacharelado Completo	2
TOTAL	100

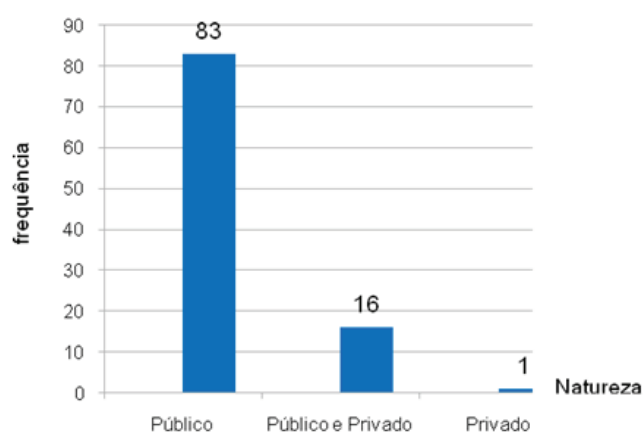
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

É importante ressaltar que, do grupo participante da pesquisa, 3% possuem Ensino Fundamental completo. Tais pessoas integram o grupo que respondeu ao questionário porque se dispuseram a colaborar com a pesquisa e justificaram que não completaram nem o primeiro ano do Ensino Médio, mas gostariam de tê-lo concluído. Argumentaram ainda que não tiveram oportunidades para concluir esta etapa da educação porque ingressaram muito cedo no mercado de trabalho e, por exercerem atividades com alternância no horário de trabalho, continuam tendo dificuldades para estudar. Portanto, esses trabalhadores constituem parte do grupo de evadidos do Ensino Médio público.

No Brasil, dados do IBGE (2010a) indicaram que estudantes na faixa etária entre 18 e 24 anos, em 2009 apresentavam a seguinte distribuição segundo o nível de ensino frequentado: 8,3% - Ensino Fundamental; 33,8% - Ensino Médio; 48,1% - Ensino Superior e Outros representavam 8,8%.

Quanto à natureza da rede escolar, constatou-se que 83% dos pesquisados frequentaram a rede pública de ensino, 16% a rede privada e 1% fizeram parte do ensino médio na rede pública e outra parte na rede privada, conforme pode ser observado no gráfico que segue.

Gráfico n. 7. Natureza da rede escolar frequentada pelos trabalhadores entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Da população brasileira com idade entre 15 e 17 anos, que corresponde ao Ensino Médio, em 2009 os dados do IBGE indicam que 87% frequentavam a rede pública de ensino, contra 12,1% da rede particular. Na faixa entre 18 e 24 anos, o percentual diminui para 59,3 de jovens nas escolas públicas, contra 40,7% na rede particular.

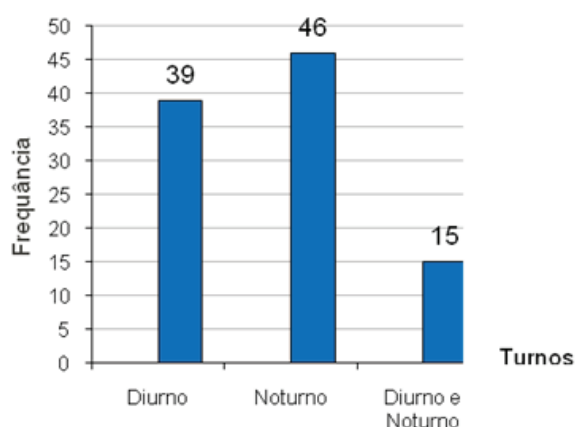
No Brasil, do total de pessoas que frequentavam o Ensino Médio em 2009 nas diferentes faixas etárias, 86,3% estavam na rede pública e 13,7% na rede particular (IBGE, 2010b).

Os dados pesquisados mostram que é significativa a participação de trabalhadores provenientes da rede pública no exercício de atividades econômicas vinculadas ao setor de comércio e serviços na região metropolitana de Goiânia. Entre os pesquisados, alguns estão cursando o Ensino Superior e não pretendem continuar trabalhando nos setores de comércio e serviços. Esses trabalhadores estudantes apenas

usam seus empregos como possibilidade de conseguir algum dinheiro para custear a formação em nível superior, já que apresentam dificuldades de ingresso em cursos muito concorridos ofertados por instituições públicas e gratuitas de Ensino Superior.

No gráfico 8, observa-se que 39% dos trabalhadores pesquisados frequentaram o Ensino Médio no turno diurno e 46% no noturno. Mas se forem considerados os alunos que estudaram somente no noturno e todos aqueles que estudaram parte no diurno e outra parte no noturno, o percentual sobe para 61%.

Gráfico n. 8. Turno de frequência no Ensino Médio – trabalhadores entrevistados

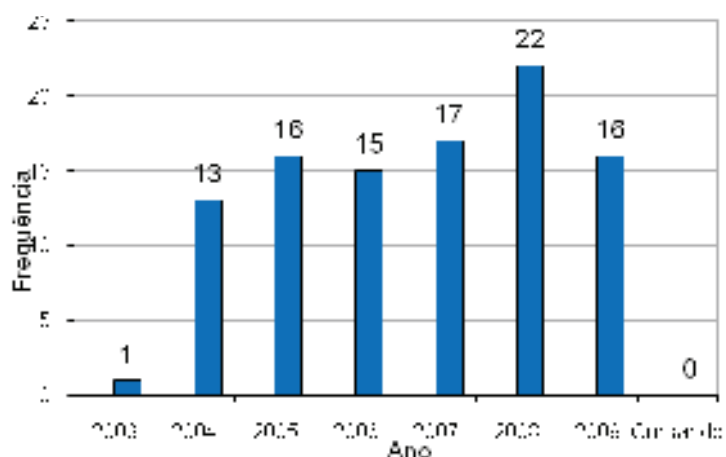


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Sabe-se que muitos jovens ingressam precocemente no mercado de trabalho e, como saída, acabam buscando o Ensino Médio público noturno. Esse processo influencia para aumento da taxa de evasão escolar, pois muitas vezes tais jovens não conseguem conciliar as atividades escolares com o trabalho. Muitos deles são forçados a abandonar o Ensino Médio porque precisam produzir a sua sobrevivência e, até mesmo, contribuir para o sustento de suas famílias.

No gráfico seguinte é possível identificar o percentual de trabalhadores pesquisados, segundo o ano de conclusão do Ensino Médio.

Gráfico n. 9. Ano de conclusão do Ensino Médio – trabalhadores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

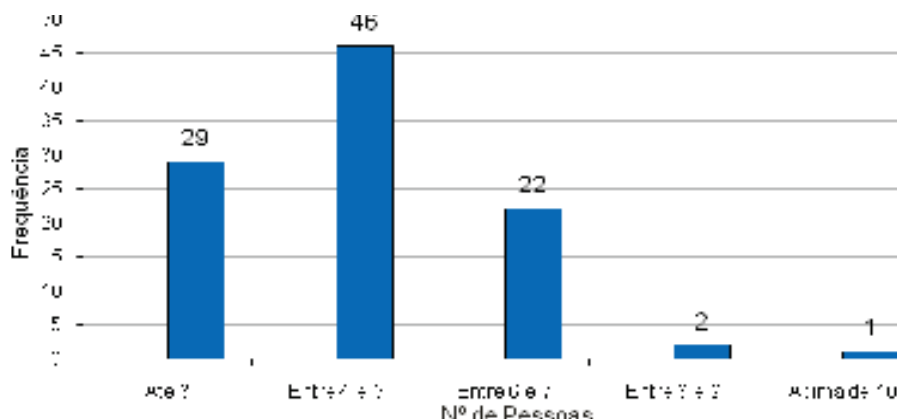
Embora se tenha definido à priori que seriam pesquisados trabalhadores que tivessem concluído o Ensino Médio nos cinco (5) últimos anos, o universo se entendeu para o intervalo entre 2003 e 2009. Ressalta-se que nesse período poucas foram as mudanças no sistema de ensino público brasileiro, particularmente no Ensino Médio, que continuou marcado pelo seu caráter dual e propedêutico: escola pública para adolescentes e jovens da classe trabalhadora e escola privada para filhos das classes sociais privilegiadas.

As maiores alterações foram trazidas pela Lei nº 11.741 de 2008 que modifica o Capítulo II da Lei nº 9.396/96 e trata da educação profissional técnica de nível médio e a Lei 11.892 de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional. Tais mudanças recentes estabelecem que a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. Quando ocorrer na forma articulada ela pode se ofertada nas modalidades integrada e concomitante ao Ensino Médio.

O gráfico anterior mostra que 86% dos pesquisados estão incluídos no grupo de trabalhadores que concluíram o Ensino Médio entre 2005 e 2009 e apenas 14% no período entre 2003 e 2004.

Quanto à realidade socioeconômica desses jovens trabalhadores provenientes predominantemente de escolas públicas de Ensino Médio, os dados indicam que 29% pertencem a famílias de até três (3) pessoas, 46% pertencem a famílias que integram entre quatro (4) e cinco (5) pessoas. As famílias dos jovens que possuem integrantes entre seis (6) e sete (7) pessoas representam 22% e apenas 3% possuem famílias com mais de oito (8) integrantes, conforme se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico n. 10. Número de pessoas que integram a família – trabalhadores pesquisados

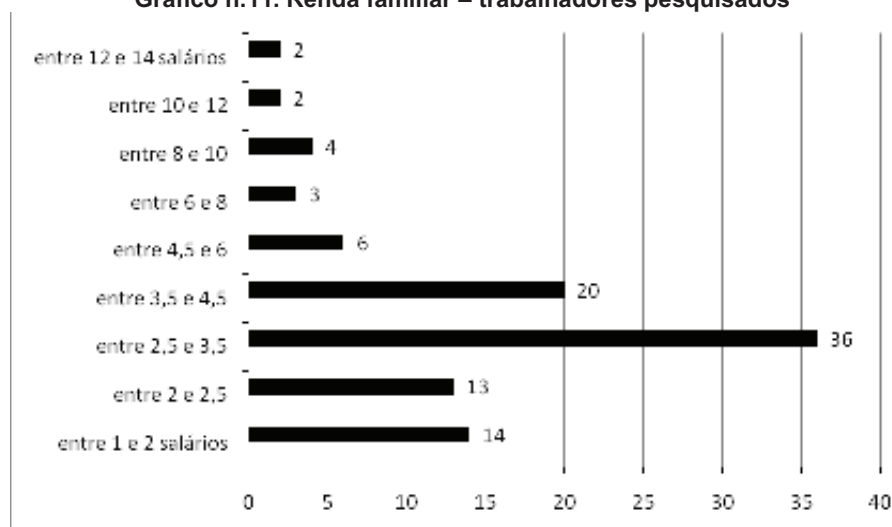


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Esses dados são confirmados pela Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE publicada em 2010. “De 1999 para 2009, o número médio de pessoas na família caiu de 3,4 para 3,1. Entre as famílias mais pobres (renda mensal *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo), o número médio de pessoas por família chega a 4,2 (IBGE, 2010a, p. 99).

Quando se avaliam as condições socioeconômicas desses trabalhadores pesquisados, os dados indicam que 36% possuem renda familiar entre 2,5 e 3,5 salários mínimos. O segundo maior grupo (27%) é formado por famílias que têm entre 1,0 e 2,5 salários mínimos mensais, conforme pode ser observado no gráfico seguinte.

Gráfico n.11. Renda familiar – trabalhadores pesquisados

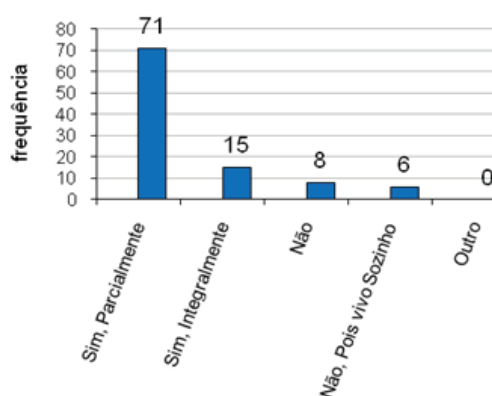


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

À medida que a renda aumenta há diminuição do número de famílias que pertencem a esses grupos de renda. Isso confirma a grande disparidade socioeconômica entre famílias ricas e pobres no Brasil.

Se forem somadas as faixas entre 1 e 3,5 salários mínimos, o percentual de famílias com essa renda alcança 63% dos pesquisados. Constatou-se também que 71% dos trabalhadores contribuem parcialmente para a renda familiar e 15% contribuem integralmente, conforme se observa no gráfico que segue.

Gráfico n. 12. Participação dos trabalhadores pesquisados na renda familiar

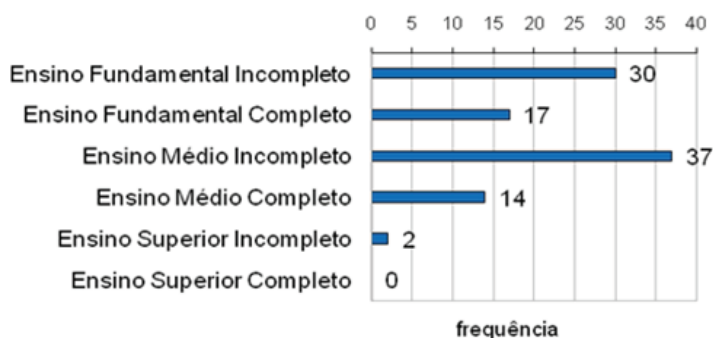


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Somam 8% os pesquisados que afirmaram não contribuir com a renda familiar e 6% declararam que vivem sozinhos. Considerando que a renda familiar é muito baixa para a maioria dos brasileiros, mesmo aqueles jovens trabalhadores com rendimentos muito baixos, são forçados a contribuir para o sustento da família. Essa situação muitas vezes impõe que esses jovens abandonem seus estudos porque precisam trabalhar para ajudar a cobrir as despesas básicas dos núcleos familiares a que pertencem.

Como mostra o gráfico seguinte, 30% desses jovens ingressaram no mercado de trabalho quando ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 17% ingressaram com Ensino Fundamental completo e 37% com Ensino Médio incompleto. Apenas 14% dos jovens pesquisados afirmaram que seu ingresso no mercado de trabalho ocorreu após a conclusão do Ensino Médio.

Gráfico n. 13. Escolaridade de Ingresso dos trabalhadores pesquisados no mercado de trabalho

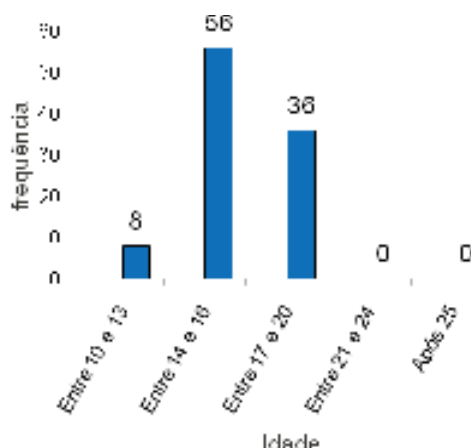


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

É importante também considerar que, no momento de ingresso no mercado de trabalho, parte significativa desses jovens não estava no nível escolar adequado para sua idade.

Os dados mostram que 56% dos pesquisados ingressaram no mercado de trabalho com idades entre 14 e 16 anos. É significativo notar também que 36% ingressaram com idades entre 17 e 20 anos. A situação é preocupante quando se constata que nenhum dos pesquisados teve seu ingresso com idade acima de 21 anos, conforme mostra o gráfico 14.

Gráfico n. 14. Idade de Ingresso dos trabalhadores pesquisados no Mercado de Trabalho



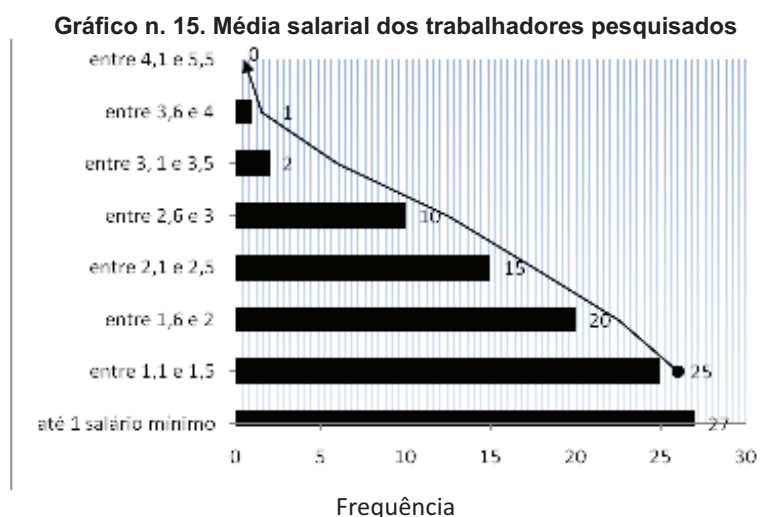
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Essa realidade mostra que as péssimas condições socioeconômicas desses estudantes forçam a interrupção de seus itinerários escolares. O desemprego e os baixos salários influenciam para o ingresso precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho e ampliam a evasão escolar. Acrescenta-se que as políticas educacionais para o

Ensino Médio não tem sido suficientemente eficazes para a redução da evasão escolar e a universalização desse nível de ensino.

Como o Ensino Médio público propedêutico não é profissionalizante no seu objetivo, esses jovens acabam ingressando no mercado de trabalho sem qualificação que lhes possibilite condições para disputar as melhores oportunidades de emprego e também receber salários condizentes com as atividades produtivas que desenvolvem.

Os dados do gráfico 15 mostram que 27% dos pesquisados recebem mensalmente até 1 salário mínimo, enquanto 45% recebem entre 1,1 e 2 salários mínimos. Na faixa entre 2,1 e 3 salários, os trabalhadores somam 25% do total entrevistado. Apenas 3% recebem entre 2,6 e 4 salários mínimos.

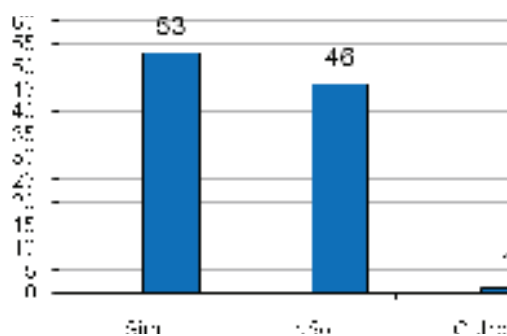


Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Esses dados confirmam que os trabalhadores com apenas 11 anos de escolaridade (Ensino Médio) recebem salários mensais muito baixos. Como já mencionado, em 2009 a média salarial mensal brasileira para trabalhadores com Ensino Médio Completo era de R\$ 1.459,84, ou seja, apenas 2,86 salários mínimos (*referência de 2010 quando o salário mínimo era de R\$ 510,00*).

Essa situação se agrava ainda mais quando se verifica que os salários desses trabalhadores são também constituídos por comissões. Entre os pesquisados nessa média salarial 53% recebem comissões, conforme consta no gráfico a seguir.

Gráfico n. 16. Comissão sobre salário – trabalhadores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Observou-se que tanto os pesquisados que trabalham no setor público (7%) e aqueles que trabalham no setor privado, a média salarial alcança apenas 1,1 salário mínimo. Tal resultado mostra como o Estado de Goiás paga menos aos seus trabalhadores em comparação com os estados do Sudeste e Sul do país.

A baixa remuneração média da força de trabalho no Brasil deve-se à contradições históricas que tem origem na desvalorização do trabalho braçal e técnico, como herança preconceituosa da escravidão. Ao revisar o processo histórico brasileiro de industrialização tardia e de substituição de importações, Carneiro (1988, p. 53) assinala que

a tecnologia importada dos países capitalistas avançados, onde o desenvolvimento da luta de classes impulsionou o avanço do progresso técnico, aumenta a produtividade do trabalho. Como é poupadora de força de trabalho, leva ao super dimensionamento do exército industrial de reserva, ao subemprego e ao desemprego nos centros urbanos.

A Terceira Revolução Industrial é intensiva de ciência e a sua tecnologia é intensiva de trabalho morto, o que propicia um maior desemprego. A luta dos trabalhadores com o capital, que já é desproporcional, é agravada ainda mais pela baixa média de escolarização dos brasileiros (7,2 anos) e pela concentração da renda. Todos esses problemas, caracterizados pelo aprofundamento da divisão social de classes, são potencializados com a adoção de políticas educacionais cujas matrizes se fundamentam na continuidade do Estado Mínimo brasileiro nas últimas décadas.

As conexões entre essas determinantes têm provocado o crescimento das tensões sociais explicitadas das mais variadas formas, sendo as principais: criminalidade, drogas e assassinatos. Nas regiões metropolitanas, principalmente, morrem mais jovens por anos que nas Guerras do Iraque e do Afeganistão. Evidentemente tais fatos são subestimados pelas políticas públicas.

Quanto ao nível de escolaridade os dados indicam que os pais dos trabalhadores participantes da pesquisa apresentam menores níveis de escolaridade que seus filhos. Na comparação entre as duas gerações, a grande mudança ocorre no aumento da escolaridade nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, conforme Tabela 29.

Tabela n. 29. Nível de escolaridade do pai e da mãe dos trabalhadores pesquisados

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Analfabeto	10	3
Ensino Fundamental Incompleto	18	31
Ensino Fundamental Completo	33	27
Ensino Médio Incompleto	18	11
Ensino Médio Completo	9	21
Ensino Superior Incompleto	4	3
Ensino Superior Completo	4	3
Não conheceu o Pai ou a Mãe	4	1
TOTAL	100	100

Fonte: Dados da pesquisa: 2010

É interessante notar que a significativa diferença entre níveis de escolaridade entre pais e mães principalmente nos níveis Fundamental e Médio. Os pais dos trabalhadores pesquisados têm níveis de escolaridade menores em comparação com as mães. Os homens, por sua vez, compreendem que o trabalho é a forma de se alcançar melhores condições de vida. Quando são pressionados pelas condições materiais históricas, ou seja, a necessidade de trabalhar para produzir a sobrevivência, esses estudantes abandonam a escola muito cedo.

Os dados chamam atenção para o baixo número de jovens pesquisados com o Ensino Superior. Isso indica que não houve grande mudança de escolaridade intergeracional nesse nível de escolaridade. A maior parte da classe trabalhadora continua fora do Ensino Superior. O Ensino Médio propedêutico particular continua reservado para as classes privilegiadas da sociedade, o Ensino Médio propedêutico público é ofertado aos filhos das classes trabalhadoras.

3.1.2 Trabalhador e o Mercado de Trabalho

Nesta parte do texto, o trabalhador que estudou em escola pública de ensino médio propedêutico é situado no contexto do mercado de trabalho.

Conforme pode ser observado na Tabela que segue, os pesquisados trabalham nos setores de comércio e serviços: 21% trabalham nas atividades relacionadas ao comércio de varejo, 15% trabalham no setor de telecomunicações, 9% especificamente no setor de informática e 9% em empresas relacionadas à educação (técnicos administrativos).

**Tabela n. 30. Atividade econômica do setor terciário
– trabalhadores pesquisados**

ATIVIDADE	QUANTIDADE
Comércio no Varejo	21
Telecomunicações	15
Informática	9
Educação (<i>func. administrativos</i>)	9
Vestuário	7
Administração Pública	7
Instituição Financeira/Banco	6
Alimentação	6
Papelaria	6
Concessionária	5
Segurança	4
Estética	3
Outros	2
	100

Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Constata-se também que 7% dos pesquisados que trabalham no setor vestuário e outros 7% na administração pública. Nas instituições financeiras, no setor de alimentação e no setor de papelaria estão 6% dos trabalhadores pesquisados, respectivamente. Entre os setores de segurança, estética e outros, os trabalhadores pesquisados representam 4%, 3% e 2%, respectivamente.

A partir da identificação dos setores dos trabalhadores da pesquisa, procurou-se também verificar as funções e trabalhos que desenvolvem, como mostra a Tabela seguinte.

**Tabela n.31. Função que exerce no trabalho
trabalhadores pesquisados**

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Vendedor/Consultor	30
Auxiliar Administrativo	15
Caixa	11
Operador Telemarketing	11
Auxiliar de Serviços Gerais	10
Recepcionista	9
Repositor	5
Segurança	4
Monitor Educacional	2
Aprendiz	2
Saladeira	1
	100

Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Entre os trabalhadores pesquisados 53% têm 8 horas diárias de jornada trabalho, 19% estão ocupados 6 horas diárias, enquanto 13% trabalham 9 horas diárias e 11% 10 horas diárias. Por fim, o menor grupo de pesquisados, 4%, trabalha 7 horas por dia.

É importante ressaltar, como mostra a tabela 32, que 24% dos trabalhadores têm jornadas de trabalho entre 9 e 10 horas diárias e, portanto, acima das 8 horas diárias. As horas extras são aquelas que ultrapassam a jornada normal fixada por lei. Muitos trabalhadores são forçados a realizar horas extras para atender as demandas das empresas e também como forma de complementar salários.

**Tabela n. 32. Horas de trabalho formal por dia
- trabalhadores pesquisados**

horas/dia	Frequência %
8	53
6	19
9	13
10	11
7	4
	100

Fonte: Dados da pesquisa: 2010

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 7, também prevê “*jornada* de seis horas para o *trabalho* realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva” (MTE, 2011). Os trabalhadores que exercem a função de operadores de telemarketing, por exemplo, fazem parte do grupo de trabalhadores com jornada de 6 horas diárias.

De acordo com a Lei Nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000, que modifica o Artigo 432 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT “a duração do trabalho do *aprendiz* não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada”.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2011), mesmo levando-se em consideração as conquistas dos trabalhadores,

[...] o tempo despendido pelo trabalhador brasileiro para exercer sua atividade profissional é, na verdade, muito superior ao determinado pela legislação. Provavelmente, se for computado o tempo que o trabalhador brasileiro gasta com transporte, a jornada individual pode superar 12 horas por dia. Em outras palavras, esse é o tempo que diversos trabalhadores disponibilizam para a empresa, ficando assim impossibilitados de realizar qualquer outra atividade no período.

Embora os trabalhadores tenham o amparo legal quanto à jornada de trabalho, sabe-se que muitos deles desempenham funções profissionais por muito mais tempo, ultrapassando o limite máximo previsto em lei. A prática de horas extras como forma do capitalista aumentar a produção, diminui a oferta de empregos e aumenta a extração da mais valia sobre o trabalhador.

No campo das políticas educacionais é importante que sejam discutidas as necessidades do trabalhador estudante, no caso de estar matriculado em curso regular de qualquer nível escolar ou de formação profissional. Desse modo, o empregador poderia ajustar o horário do trabalhador estudante segundo as suas condições de frequência às aulas e também de tempo de deslocamento até o estabelecimento de ensino. Políticas públicas dessa natureza, sob o acompanhamento do Estado e da sociedade, poderiam diminuir o problema da evasão escolar, entre outros.

Estudos do DIEESE (2011, p. 13) mostram que o comércio “continua sendo, entre todos os setores de atividade econômica, aquele que apresenta a maior proporção de trabalhadores que praticam jornadas médias acima da máxima legal (44 horas semanais) em 2009”. Sobre essa forma de exploração do trabalho, comenta Marx (2006, p. 306),

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Ou o tempo necessário para se respirar o ar puro e absorver a luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições para incorporá-lo, sempre que possível, ao próprio processo de produção,

fazendo o trabalhador ingerir os alimentos como caldeira consome carvão, e a maquinaria, graxa e óleo, enfim, como se fosse mero meio de produção.

A jornada de trabalho extensa é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos trabalhadores do setor terciário, que envolve atividades do comércio e de serviços. Um grande número de trabalhadores participantes da pesquisa trabalha em *shoppings* e, portanto, estendem suas jornadas de trabalhos até aos domingos e feriados. Deste modo, permanecer no estabelecimento comercial além do horário de trabalho contratado para garantir a venda e, conseqüentemente, o salário, são características comuns a esses trabalhadores.

As políticas neoliberais e as transformações no mundo do trabalho das últimas décadas, principalmente aquelas ligadas às inovações tecnológicas, bem como o enfraquecimento do movimento sindical, tornam ainda mais vulneráveis a situação dos trabalhadores. Nesse movimento contraditório, assinala Boito (2005, p. 56), “o desmonte dos direitos trabalhistas e sociais garante a unidade política da burguesia em torno do programa neoliberal” e do capital internacional.

Ao analisar a primeira fase do Governo brasileiro nos últimos anos, Boito (2005, p. 54 e 56) é enfático ao dizer:

[...] o governo Lula logrou ampliar o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, melhor que FHC, a política do ‘novo populismo conservador’ – um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada, lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal que estigmatiza os direitos sociais como privilégios. [...]

As mudanças introduzidas na interior do bloco no poder pelo Governo Lula reforçam a hegemonia do capital neoliberal no Brasil. O resultado econômico dessas mudanças tem sido o de propiciar um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal e o seu resultado político, o de ampliar o apoio da burguesia a esse modelo. [...]

O Governo Lula está mantendo a política de desregulamentação do mercado de trabalho e de redução dos direitos sociais. Com efeito, o atual governo permite o desrespeito à legislação trabalhista graças à política de omissão da fiscalização do trabalho [e] mantém os trabalhadores sem política salarial de reposição das perdas [...].

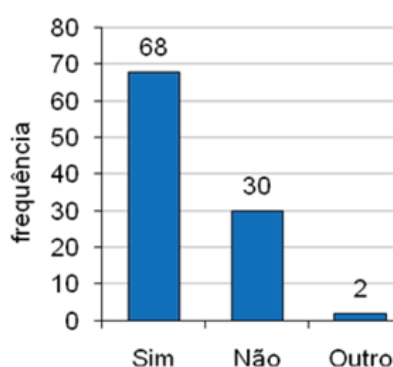
As alianças políticas feitas no Governo Lula foram insuficientes para atender a classe trabalhadora, já bastante desorganizada e fragilizada, inclusive por decorrência da cooptação de dirigentes sindicatos de trabalhadores e seus grupos políticos que querem se manter no poder. Essa prática acaba por colocar em segundo plano o principal objetivo dos sindicatos que é a defesa dos interesses dos trabalhadores. Os pequenos ganhos dos últimos anos na área social não resultam, portanto, na distribuição de riqueza com base na distribuição dos ganhos do capital. Ao contrário, em grande parte

os insuficientes ganhos sociais no Brasil vêm sendo obtidos tendo como base os recursos dos próprios trabalhadores.

O Ensino Médio público propedêutico, por exemplo, nível mais elevado de escolaridade obtido em geral pela classe trabalhadora, considerando todas as limitações e contradições já apontadas, continua ignorado pelo Estado brasileiro.

Na contramão desse movimento, quando os trabalhadores foram pesquisados sobre o Ensino Médio como nível de exigência para sua contratação (empregos atuais), eles responderam da seguinte maneira. Para 68% dos trabalhadores pesquisados houve exigência para que tivessem Ensino Médio nas suas contratações, como mostra o gráfico 17.

Gráfico n. 17. Exigência de Ensino Médio na Contratação dos Trabalhadores



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Não houve exigência de Ensino Médio concluído para 30% dos trabalhadores pesquisados. Apenas 2% declararam que no momento da contratação essa questão não foi discutida em maiores detalhes e, por essa razão, não souberam dar uma resposta mais precisa. Não obstante, mesmo que o Ensino Médio seja cada vez mais requerido como patamar de escolarização necessário para ingresso no mercado de trabalho, são poucos os investimentos e insignificantes as políticas voltadas para a melhoria efetiva da qualidade da escola que atende a classe trabalhadora.

Quando se perguntou aos trabalhadores participantes da pesquisa sobre os conhecimentos e/ou habilidades requeridos pelos empregadores no momento da contratação, as respostas variam entre *conhecimentos mais complexos* até aquelas *habilidades mais simples*. Tais conhecimentos estão agrupados por três (3) níveis de frequência, segundo mostra a tabela 33.

Tabela n. 33. Conhecimentos e/ou as habilidades esperados pelos empregadores para o exercício do trabalho

Grupos de conhecimentos	Conhecimentos/habilidades	Frequência de respostas
1º grupo	Comunicação Oral	69
	Informática	65
	Leitura e escrita	53
	Matemática Básica	39
	Trabalho em equipe/liderança	35
2º grupo	Técnicas em atendimento ao público	21
	Técnicas de vendas	21
	Rapidez; responsabilidade; pontualidade; disponibilidade	20
3º grupo	Domínio de Novas Tecnologias	20
	Conhecimentos Gerais	15
	Organização e eficiência	12
	Proatividade	10

Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Cada um dos trabalhadores pesquisados apresentou várias respostas, em termos de conhecimentos e ou/habilidades, segundo as exigências dos empresários para o exercício de funções dos seus trabalhadores na atualidade.

As maiores frequências ocorreram quanto ao *domínio de comunicação oral, informática, leitura e escrita, matemática básica e trabalho em equipe/liderança*. O *domínio de técnicas em atendimento ao público, de novas tecnologias, técnicas de vendas, além de rapidez, responsabilidade, pontualidade e disponibilidade no trabalho*, aparecem como segundo nível de exigência dos empregadores.

As menores frequências ocorreram quanto ao domínio de *conhecimentos gerais, organização e eficiência, além de proatividade*.

Na análise dessa questão é importante lembrar que os trabalhadores pesquisados pertencem ao setor de comércio e serviços. Sabe-se que neste setor produtivo há empresas que acompanham o desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo de informática, além de introduzirem novas formas de organização e gestão. Entretanto, em geral as empresas brasileiras desse setor não se situam em um patamar tecnológico com alto desenvolvimento técnico-informacional, pois ainda mantêm áreas/setores que funcionam de maneira ainda tradicional.

Nesse sentido, é fundamental saber se as exigências dos empregadores sobre o domínio de conhecimentos complexos dos trabalhadores correspondem às reais

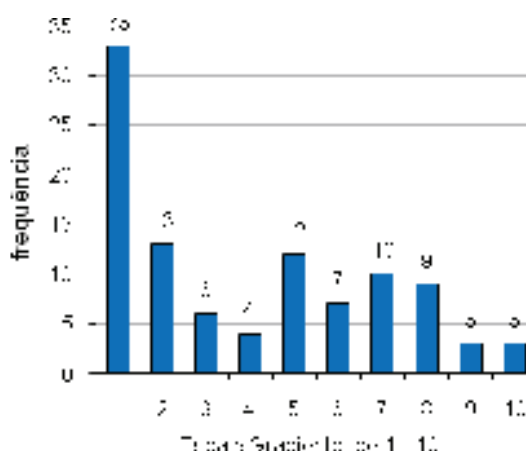
necessidades das empresas quanto aos novos processos tecnológicos e informacionais com sofisticadas formas de organização do trabalho. Ao que tudo indica no Brasil a intensiva exploração da força de trabalho pelas empresas, por meio da mais valia absoluta, continua sendo a principal forma de acumulação de capital.

Sabe-se que, de maneira geral no setor terciário, assim como em outros setores da economia, a introdução de novas tecnologias e formas de organização e de gestão diminui postos de trabalho e de emprego. Se conforme informações do DIEESE (2011) a maior parte da população economicamente ativa brasileira se concentra no setor terciário, por que esse setor não vem acompanhando intensamente a revolução tecnológica? É possível dizer que esse setor recebe a devida atenção do Estado quanto ao direcionamento das políticas econômicas?

Segundo Boito (2005, p. 53), nos últimos anos o Brasil optou por “melhorar a posição da grande burguesia interna industrial e agrária no interior do bloco de poder”. Este autor assinala ainda que a “política de estímulo às exportações está subordinada aos interesses do grande capital financeiro e não atende aos interesses das classes populares” (BOITO, 2005, p. 53).

Quando se perguntou aos trabalhadores pesquisados sobre o nível de exigência dos empresários para que seus trabalhadores tenham Ensino Superior para continuarem no emprego, as respostas apresentaram os resultados indicados no gráfico 18. Vale lembrar que as respostas dos pesquisados poderiam variar da menor até a maior nota, em uma escala gradiente entre um (1) e dez (10).

Gráfico n. 18. Nível de exigência para que o trabalhador tenha Ensino Superior como condição para continuar no emprego



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os dados da pesquisa indicam que é baixo o nível de exigência dos empresários para que os trabalhadores continuem no emprego, pois 68% avaliaram com notas entre 1 e 5. Se forem somadas as opções assinaladas entre as notas 6 e 10, na opinião dos pesquisados, 32% dos empresários esperam que os trabalhadores curse o Ensino Superior para continuarem empregados.

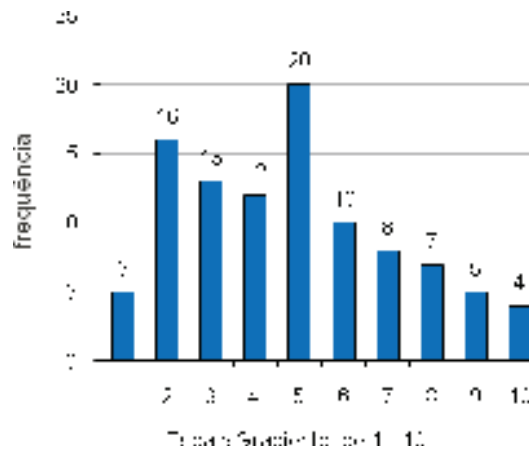
Em geral não há muitos estímulos (Bolsas de Estudo e redução do tempo de trabalho) das empresas para que seus trabalhadores continuem estudando e alcancem patamares cada vez mais elevados de formação. Essa responsabilidade, segundo a concepção neoliberal, é transferida para cada pessoa, ficando o Estado mínimo e a iniciativa privada descompromissados da formação escolar e profissional do trabalhador.

A maior ou menor exigência dos empregadores para que os trabalhadores tenham Ensino Superior para se manterem empregados envolve um conjunto de fatores:

- o grau de complexidade das funções e atividades realizadas pelos trabalhadores;
- a necessidade de domínio sobre conhecimentos mais específicos no exercício do trabalho;
- a estratégia dos empresários em exigirem o Ensino Superior como forma de desqualificar os próprios trabalhadores e, assim, pagar-lhes menores salários;
- os empresários obterem maior produtividade na apropriação de conhecimentos complexos, do trabalho intelectual de seus trabalhadores, sem equivalente remuneração.

Observou-se também na pesquisa que é baixo o grau de satisfação dos trabalhadores em relação aos salários e às condições de trabalho, conforme pode ser observado no gráfico 19.

Gráfico n. 19. Grau de satisfação do trabalhador com relação às condições de trabalho e ao salário



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Observou-se que 20% dos pesquisados atribuíram nota 5, considerando a escala gradiente entre um (1) e dez (10). Mas se forem consideradas as notas baixas (de 1 a 5) atribuídas pelos pesquisados, 66% dos trabalhadores mostram-se muito descontentes quanto às suas condições de trabalho e aos salários recebidos por eles.

Por outro lado, 34% dos pesquisados atribuíram notas que variaram entre 6 e 10. Como esse nível de satisfação é possível, se a média salarial brasileira (ano de referência 2009) é de R\$ 1.459,84 para quem possui Ensino Médio Completo? No caso dos trabalhadores pesquisados essa situação se agrava, pois entre 70 e 85% deles recebem em torno de 2,5 salários mínimos.

A concepção de poder simbólico ajuda na análise da questão. Segundo Bourdieu (2010, p. 141),

as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem como natural, mas do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes e, até mesmo antagonistas: o sentido da posição como sentido daquilo que se pode ou não permitir-se a si mesmo, implica uma aceitação tácita da posição, um sentido dos limites [...].

O poder simbólico faz com que as classes sociais dominadas não percebam claramente a violência instituída pela classe dominante, pois, antes de tudo, a exploração sofrida pela classe trabalhadora é mascarada por força da cultura dominante. É importante lembrar, entretanto, que há em determinadas situações movimentos de resistências da classe trabalhadora em relação às imposições da cultura dominante.

Vale lembrar aqui, quando se discute as condições do trabalhador na produção de sua sobrevivência, o principal meio de locomoção utilizado pela classe trabalhadora. Uma das coações mais perversas no Brasil é o transporte coletivo de péssima qualidade, que só poderá ser resolvido no país quando o tempo gasto for computado como para o trabalho. Há que se desmistificar a usurpação deste tempo que o poder simbólico encobre tão bem. Esta é uma luta que deve se associar às questões ambientais da poluição, da barbárie do trânsito e dos engarrafamentos dos centros urbanos para conversão das políticas públicas de menores recursos para transporte individual e maiores recursos para o transporte coletivo.

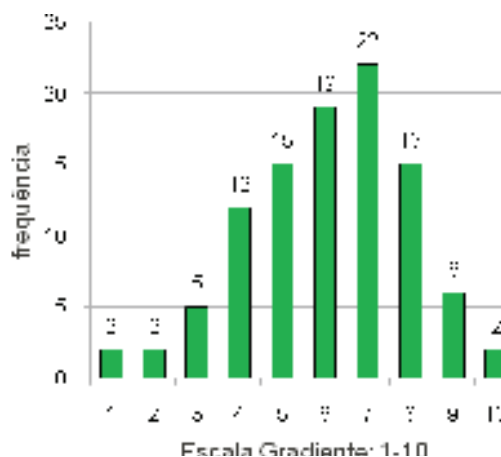
Há outra luta muito difícil e complexa, mas necessária, que a sociedade não pode se esquivar: o movimento por uma educação de qualidade. Não se pode, todavia, falar em educação de qualidade ao manter uma política de desvalorização da profissão docente. Chama atenção o fato de que a média salarial brasileira é maior que o piso nacional do professor do Ensino Básico, ou seja, segundo a Lei nº 11.738, de julho de 2008 (BRASIL, 2011b) nenhum professor com nível médio e jornada de 40 horas semanais, pode ganhar menos que R\$ 1.187,14. A política de desvalorização da profissão docente, portanto, se mantém frente à constatação de que os professores do Ensino Básico têm um piso salarial menor que outras categorias de trabalhadores das quais não existiriam sem o trabalho do professor.

3.2 Ensino Médio Público Propedêutico e Conhecimentos para o Trabalho: realidade do trabalhador estudante

Nessa parte da pesquisa, são analisadas treze (13) questões propostas aos trabalhadores sobre conhecimentos no Ensino Médio propedêutico público. Procurou-se avaliar o nível de acesso que cada um teve em relação a um conjunto de conhecimentos. As respostas variam numa escala gradiente de 1 a 10, segundo a experiência de Ensino Médio de cada participante do estudo. Nessa escala a menor ou a maior nota é atribuída segundo o baixo ou elevado nível de acesso a determinado conhecimento (ou conjunto de conhecimentos ou habilidades), na avaliação de cada participante da pesquisa.

Em primeiro lugar, procurou-se analisar o nível de acesso, no Ensino Médio, que cada trabalhador teve em relação ao “*domínio da leitura e da redação, com facilidades de comunicação oral*”, conforme pode ser observado no gráfico 20.

Gráfico n. 20. Nível de acesso ao domínio da leitura e da escrita, com facilidades de comunicação oral, enquanto conhecimentos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Entre os trabalhadores participantes da pesquisa, 22% atribuíram nota 7 a esse item, enquanto 19% atribuíram nota 6 e 15% atribuíram nota 8.

Como se observa, na opinião de 56% dos trabalhadores, o nível de acesso a esse conjunto de conhecimento teve variação entre as notas 6 e 8, constituindo-se a maior parte do grupo pesquisado, pois se forem somadas as notas atribuídas por eles entre 1 e 5 da escala gradiente, chega-se a conclusão que somente 36%, avaliaram negativamente o acesso a esses conhecimentos.

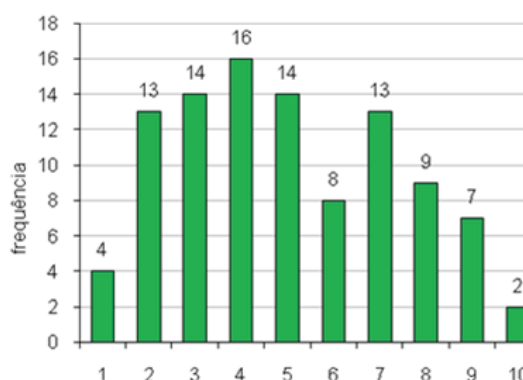
Apesar de todas as limitações quanto à qualidade do Ensino Médio propedêutico público no Brasil, de modo geral os trabalhadores mostraram-se satisfeitos quanto ao nível de acesso ao *domínio da leitura, com facilidades de comunicação oral e escrita*. Essa realidade é contraditória, pois a “menor nota registrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010, 254 pontos, foi em linguagens e códigos” (INEP, 2011).

A respeito dessa contradição entre a nota do ENEM na Matriz de Referência “*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*”, a nota atribuída pelos estudantes trabalhadores nessa dimensão de conhecimentos e a realidade do Ensino Médio,

compartilha-se com o pensamento de Chauí (1997) quando esta autora discute como a ideologia influencia para que o sujeito faça uma análise superficial da realidade. Nesse sentido, a positividade apontada pelos pesquisados nessa questão mostra que os trabalhadores estudantes fazem uma avaliação que não ultrapassa a aparência do fenômeno. A percepção que a classe social dos estudantes trabalhadores tem a respeito dessa questão, por força da ideologia, não corresponde à realidade. Os membros da classe trabalhadora enxergam o Ensino Médio segundo o seu baixo capital cultural e sequer levam em consideração a avaliação negativa do ENEM como indicativo fundamental de luta para melhor qualificar esse patamar de ensino e fazer valer o direito previsto na LDB 9394/1996.

A cada entrevistado perguntou-se sobre o seu nível de acesso aos “conhecimentos necessários à organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho”. As respostas dos trabalhadores podem ser observadas no gráfico 21.

Gráfico n. 21. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho.



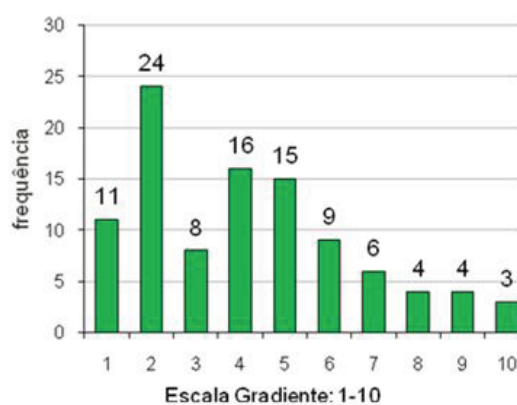
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Observa-se que 61% dos pesquisados fizeram uma avaliação do Ensino Médio com frequência de notas que variam entre 1 e 5, o que indica fragilidade quanto ao acesso educacional necessário ao trabalhador para obter condições de organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho. Entretanto, há ainda 39% que avaliam bem o acesso a esse quesito no Ensino Médio propedêutico e público. Em relação a avaliação negativa de 61% neste quesito a despolitização da educação, desde 1964 até a década de 1980 e a adoção do neoliberalismo a partir dessa mesma década, acabaram por propiciar uma desresponsabilização social e uma insuficiente capacidade de análise crítica dos estudantes do Ensino Médio que viram desaparecer do

currículo as disciplinas de filosofia sociologia. Tais disciplinas, repostas em 2008 pela Lei Nº . 11.684³¹, ainda não tiveram tempo suficiente para criar um ambiente de dúvidas, questionamentos, debates e críticas à realidade vivenciada. O que tem predominado é a passividade dos jovens dado a fragmentação em que a realidade é apresentada e vivenciada.

Quanto ao nível de acesso aos “*conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de apresentações gráficas em diversas linguagens*”, observou-se que 74% dos pesquisados atribuíram notas que variaram entre 1 e 5. Enquanto 29% dos trabalhadores avaliaram bem o acesso a esse quesito no Ensino Médio, como mostra o gráfico 22.

Gráfico n. 22. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive eletrônica.



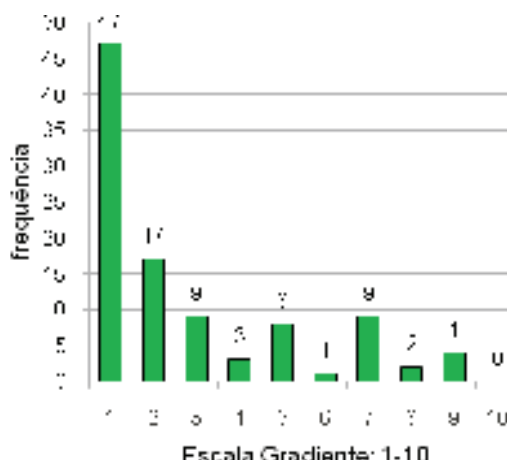
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

A nota atribuída pelos pesquisados e que mais se repetiu foi 2 (24%) e isso reforça a fragilidade do Ensino Médio quanto aos conhecimentos voltados ao domínio de várias linguagens, inclusive eletrônica.

A avaliação negativa dos trabalhadores é muito clara quanto ao seu nível de acesso às novas tecnologias, principalmente no campo eletrônico. Observou-se que 47% dos pesquisados atribuíram nota mínima a esse quesito, conforme se pode observar no gráfico que segue.

³¹ A Lei Nº . 11.684, publicada em 2 de Junho de 2008, altera o Artigo 36 da Lei N. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí Filosofia e Sociologia são incluídas como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

Gráfico n. 23. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

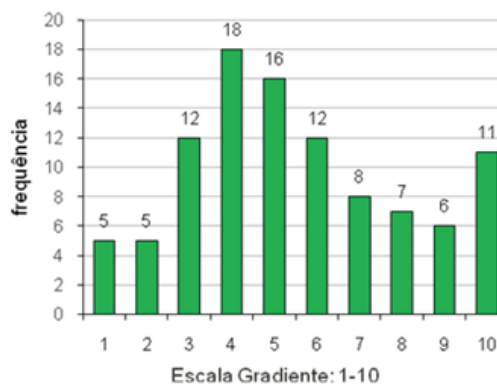
Apenas 16% dos pesquisados fizeram uma avaliação positiva sobre a disponibilização desses recursos no Ensino Médio, com notas que variaram entre 6 e 10. Como se observa, 83% dos trabalhadores atribuíram notas que variaram entre 1 e 5, isso indica que tiveram baixíssimo nível de acesso aos conhecimentos mais complexos ligados à revolução técnico-informacional.

Na análise das Matrizes de Referência e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2000; 2006) verifica-se que não há mudanças estruturais em relação ao acesso dos estudantes quanto às novas tecnologias. Isso demonstra fraca atenção das políticas curriculares para o Ensino Médio propedêutico público. A divisão e a organização do conhecimento escolar em três áreas “*Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*”, não condizem com a proposta de mudança estrutural das políticas curriculares. Se não forem garantidas aos estudantes condições democráticas e reais de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, aos conhecimentos socialmente produzidos, aliadas às políticas permanentes e justas de valorização do trabalho docente, as Diretrizes e Matrizes Curriculares para o Ensino Médio não sairão do discurso.

Na avaliação sobre o nível de acesso aos “*conhecimentos necessários ao desenvolvimento da comunicação com diferentes integrantes de grupos ou equipes de trabalho*”, observou-se que nota com maior frequência foi 4,0, com 18% dos pesquisados.

Se forem somadas as notas entre 1 e 5 atribuídas pelos trabalhadores, isso representa 56%. Todavia, observou-se também que 44% atribuíram avaliação que variou entre 6,0 e 10,0, como se vê no gráfico 24.

Gráfico n. 24. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho.



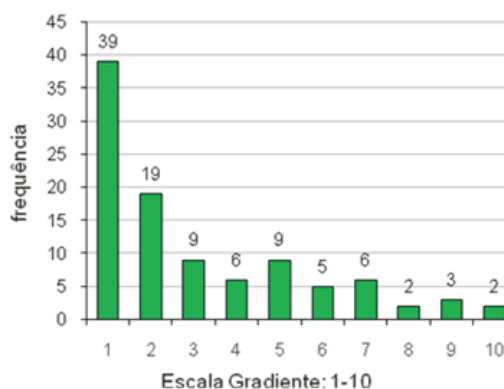
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os dados indicam que, em certa medida, a escola cada vez mais prepara os jovens com a preocupação de treiná-los para que saibam realizar as tarefas em grupo/equipe. No universo do trabalho as relações sociais são regidas cada vez mais pela estratégia dos capitalistas buscarem o controle cada vez maior das condições subjetivas do trabalho. Assim, o que se pretende é que a força de trabalho possa assumir contornos de mercadoria com capacidade cada vez maior de trabalho em grupo, de pensar e agir em sistemas interligados, e de assumir responsabilidades de trabalho em equipe.

O maior fluxo e a rapidez das informações, assim como a competitividade das empresas interferem no mundo do trabalho de tal modo que ele apresenta uma configuração cada vez mais volátil, com alta rotatividade de pessoas e, no dizer de Antunes (2001), trabalho precarizado. Isso promove substituição de trabalhadores com perfis marcados principalmente pela especialização por trabalhadores que demonstrem disposição para atualização constante e que respondam por perfis multifuncionais. Essa metamorfose no mundo do trabalho exige que as pessoas saibam trabalhar em equipe, não por motivações coletivas mas porque as informações atingem interpretações individualistas, segundo as conveniências de cada um. Mesmo frente ao discurso de reformismo pedagógico de “trabalho em equipe” a competição e o individualismo são reiteradamente estimulados nas práticas cotidianas escolares.

Por outro lado, ao responderem a pergunta sobre o nível de acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho, 39 % dos pesquisados atribuíram a menor nota da escala gradiente (1-10), conforme indica o gráfico 25.

Gráfico n. 25. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

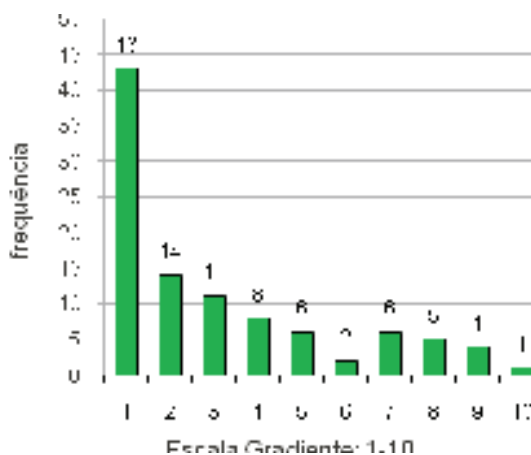
Do total de trabalhadores participantes da pesquisa, 82% atribuíram notas entre 1 e 5. Isso significa que, na opinião deles a escola pública de Ensino Médio propedêutico não oferece uma boa oportunidade de formação aos jovens para os se prepararem para os desafios do atual e complexo sistema produtivo.

Em relação à essa questão, assinala Bruno (1996), o processo de reestruturação do trabalho, no contexto da revolução tecnológica, requer a preparação de trabalhadores com capacidade de raciocinar de maneira autônoma sobre a sua própria atividade e que estejam aptos a lidar com eventos inovadores e complexos no cotidiano do trabalho. Se as empresas buscam intensificar a exploração do componente intelectual da força de trabalho, a escola é um espaço fundamental para que os trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos necessários para a produção da vida material. Não se pode ignorar, é claro, a existência de outros espaços não escolares importantes na formação do trabalhador.

A fragilidade da escola pública na formação do trabalhador é também confirmada no momento em que 43% dos alunos também atribuem a menor nota, na avaliação que fazem do baixo nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de

trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho), segundo informações que seguem.

Gráfico n. 26. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho).



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

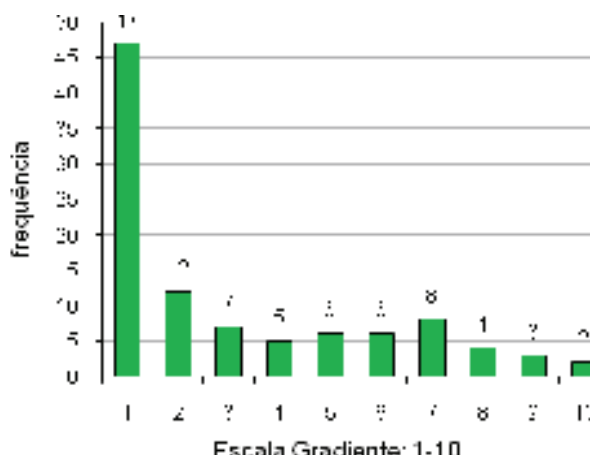
Sobre o baixo nível de acesso dos estudantes a essa dimensão de conhecimentos, pode-se concordar com Bruno (1996, p. 103) ao afirmar que:

o processo de formação das novas gerações de trabalhadores não é um processo por eles próprios conduzidos. Ao contrário, [...] este processo é inteiramente pautado pela dinâmica de desenvolvimento do capitalismo.

Os trabalhadores não são, pois, portadores da capacidade de seu próprio trabalho, pois eles vendem a sua força de trabalho no mercado sob circunstâncias e condições materiais impostas pelo capitalista e, tampouco a escola cria as condições para que ele aprenda a tomar decisões com autonomia.

Quando se perguntou aos trabalhadores sobre o nível de acesso que tiveram aos conhecimentos necessários para elaborar propostas complexas de intervenção na realidade do seu trabalho, 47% dos pesquisados atribuíram nota 1 à escola pública de Ensino Médio propedêutico, como se observa a seguir.

Gráfico n. 27. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Se forem consideradas as notas de 1 a 5 atribuídas pelos trabalhadores nesse quesito, 77% apontaram que há fragilidades no Ensino Médio público quanto ao acesso aos conhecimentos para propor mudanças no ambiente de trabalho. Como se observa mesmo com todas as promessas de mudanças no modelo de Ensino Médio público, inclusive o discurso de “preparação básica para o trabalho”, a realidade indica que esse objetivo está muito distante de ser alcançado.

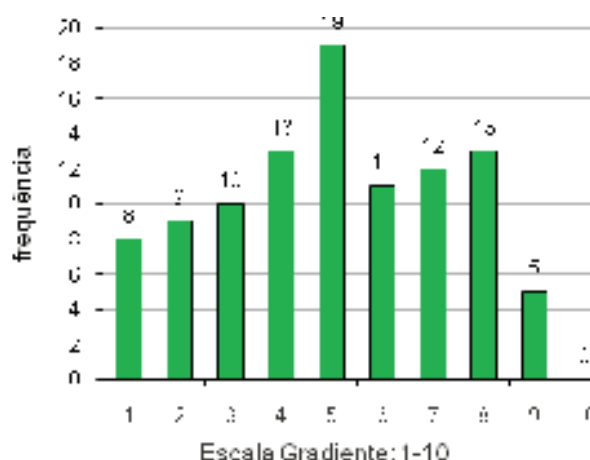
Na contramão do lento movimento feito pela escola na formação da classe trabalhadora quanto à disponibilização de conhecimentos complexos que permitam ao trabalhador pensar a sua própria prática, a realidade indica que na atualidade o processo produtivo demanda

expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer seja nas atividades industriais mais informatizadas quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras (ANTUNES, 2001, p. 125).

Nota-se que o emprego de novas tecnologias de base microeletrônica e informática no processo produtivo exigem mais atributos intelectuais e psicossociais do trabalhador (FRIGOTTO, 2001). Em relação a esse quesito no Ensino Médio público propedêutico, a avaliação dos trabalhadores indica que a escola não os prepara para intervir na realidade de trabalho com idéias bem estruturadas.

Os trabalhadores pesquisados, entretanto, ressaltam a importância que a escola atribui à questão da otimização do tempo necessário à realização do trabalho. A média atribuída foi 5, confirmada pela mediana e pela moda, como se observa a seguir.

Gráfico n. 28. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para otimização (melhor aproveitamento) do tempo e dos recursos materiais de trabalho.



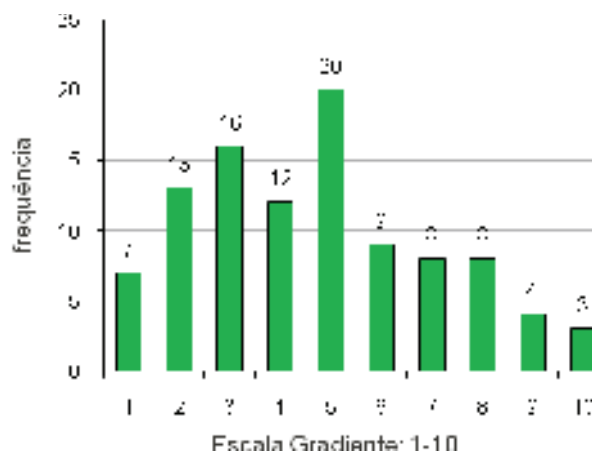
Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os dados indicam que 59% atribuíram notas que variam entre 1 e 5, enquanto 41% atribuíram notas que variam entre 6 e 10.

Sabe-se que na sociedade capitalista, o controle do tempo de trabalho é um dos fatores fundamentais na extração da mais valia do trabalhador, como assinala Marx (2006, p. 256): “A taxa de mais valia é, por isso, a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista”. Daí a preocupação do capitalista em querer controlar os tempos do trabalhador. Tal processo ocupa seu papel de destaque na formação escolar do trabalhador, mas também perpassa outras instâncias e espaços sociais que, de algum modo, visam o mesmo objetivo: ensinar ao trabalhador a usar bem o tempo e os recursos materiais de trabalho segundo os interesses essencialmente dos capitalistas. Nessa perspectiva, o que tudo indica, a escola continua cumprindo bem o seu papel: o de preparar as pessoas para que elas se sujeitem aos mecanismos de controle do sobre trabalho pelo capital.

Na opinião de 68% dos trabalhadores pesquisados, no Ensino Médio é baixo o nível de acesso aos conhecimentos necessários para os jovens resolverem cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho, como se pode observar a seguir.

Gráfico n. 29. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os participantes da pesquisa alegam que Ensino Médio público não lhes possibilita a compreensão e a utilização contextualizada de conhecimentos científicos presentes nas tecnologias e a solução de problemas da realidade, como está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino.

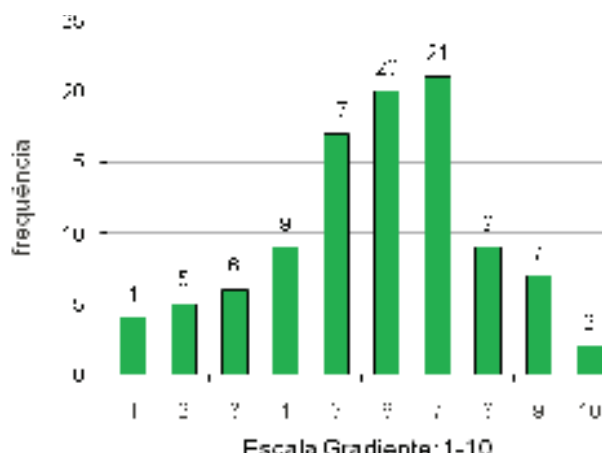
Os dados revelam que a aprendizagem no campo físico-matemático tem sido pouco significativa para muitos estudantes. Sabe-se que nas escolas públicas em geral o ensino se distancia da realidade cotidiana, pois está muito centrado na dicotomia aprovação-reprovação, além de ser desprovido de significação para os alunos. Esse modelo de ensino não possibilita a identificação e superação das reais dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem.

Trata-se de um campo de conhecimentos marcado por altos índices de retenção e, principalmente e pela repetição e mecanização de processos sem compreensão adequada dos conceitos fundamentais que envolvem essas ciências.

Na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos –PISA de 2009, enquanto a média brasileira em matemática foi de 386, no mesmo período a média dos países da OCDE foi de 495 pontos. Em ciência, enquanto a média brasileira foi de 405, a média da OCDE foi 500 pontos.

Quanto ao acesso aos conhecimentos necessários à compreensão da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos no contexto econômico e político da sociedade atual, a avaliação dos trabalhadores foi positiva em relação ao Ensino Médio Público, como se pode observar no gráfico que segue.

Gráfico n. 30. Nível de acesso aos conhecimentos necessários à compreensão da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Se forem consideradas as notas entre os valores 6 e 7, 59% dos pesquisados avaliaram bem o seu acesso aos conhecimentos histórico-geográficos, filosóficos e sociológicos.

Os Parâmetros Curriculares para Ensino Médio, na área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*:

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

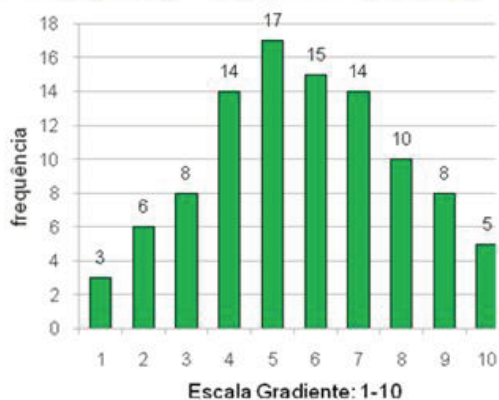
Os saberes histórico-espaciais e filosófico-sociológicos permitem ao seu humano uma melhor compreensão da realidade socioeconômica, política e cultural, com todas as suas contradições. Tais conhecimentos perpassam a vida cotidiana e, portanto, para que os trabalhadores atendam aos requerimentos da fase atual do capitalismo, espera-se que o Ensino Médio proporcione condições para que esses jovens tenham um conhecimento ampliado e crítico da realidade complexa na qual estão inseridos.

A revolução tecnológica impõe aos trabalhadores o domínio de conhecimentos que vão além do simples e repetitivo fazer cotidiano. É fundamental, pois, que o trabalhador pense e reflita sobre a sua própria realidade.

Perguntou-se também aos trabalhadores sobre o seu nível de acesso aos conhecimentos necessários à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental.

Quanto a esses quesitos os respondentes, observou-se a partir dos dados que a diferença é pequena entre os pesquisados que atribuíram notas entre 6 e 10 (52%) e aqueles que avaliaram negativamente esse tema, atribuindo-lhe notas que variam entre 1 e 5 (48%).

Gráfico n. 31. Nível de acesso aos conhecimentos necessários à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

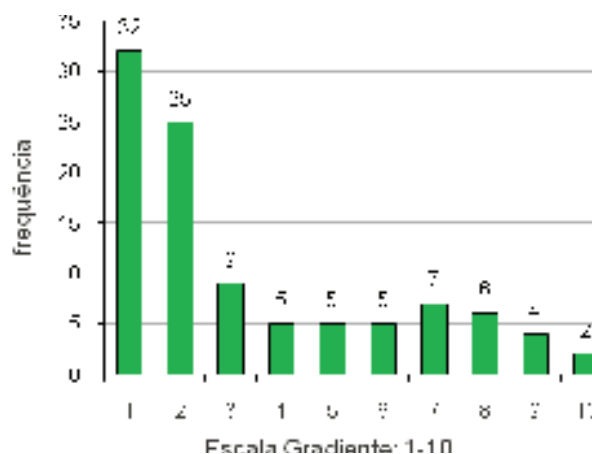
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio, as aprendizagens das Ciências da Natureza devem

contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. A aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas é finalidade da área, de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços (BRASIL, 2000, p. 20).

Entretanto, a avaliação negativa dos trabalhadores em relação ao Ensino Médio foi significativa quando se verificou o seu nível de acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da capacidade de busca e seleção de informações em áreas fora de suas atribuições de trabalho. Como se observa no gráfico 32, 76% dos

pesquisados avaliaram que o Ensino Médio não possibilita o desenvolvimento desse tipo de conhecimento.

Gráfico n. 32. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

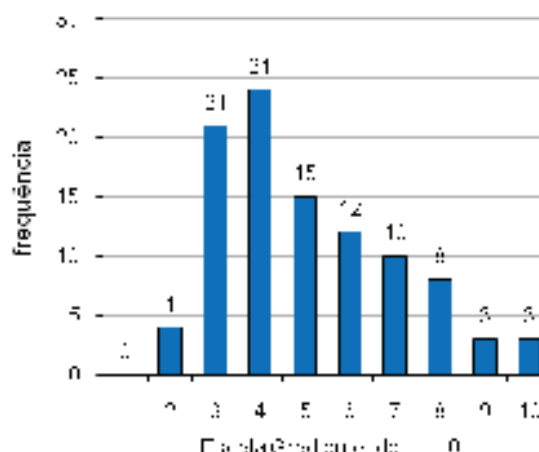
A nota mais frequente nas respostas dos participantes da pesquisa foi 1. Esse dado leva ao questionamento quanto ao não cumprimento do Inciso II do Artigo 36 da Lei 9394/1996, quanto às diretrizes que estabelecem a adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996).

Os trabalhadores avaliam, sobretudo, que o Ensino Médio não cumpre alguns objetivos de formação geral previstos nos Parâmetro Curriculares Nacionais – EM, como a criação de condições para que o estudante desenvolva “capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL/MEC, 2000, p. 5).

Essa profunda fragilidade no processo de formação do trabalhador o dificulta na intervenção e resolução de problemas que se apresentam no cotidiano do seu trabalho.

É relevante registrar que 64% dos trabalhadores pesquisados atribuíram notas entre 1 e 5 ao Ensino Médio. A maior frequência foi registrada na nota 4, com 24% das respostas, como se observa a seguir.

Gráfico n. 33. Nível dos conhecimentos construídos no Ensino Médio pelos trabalhadores, como condições para o exercício do seu trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Apenas 36% dos trabalhadores atribuíram notas ao Ensino Médio que variam entre 6 e 10. A nota máxima foi dada por apenas 3% dos trabalhadores pesquisados que estudaram em escolas de Ensino Médio propedêutico público. Os dados apontam que há lacunas e incongruências nessa modalidade de ensino, conforme aspectos e dimensões já avaliadas pelos trabalhadores, em vista das grandes dificuldades para conseguir inserção de boa qualidade no mercado de trabalho.

A escolaridade é um dos fatores que influenciam para facilitar ou dificultar a inserção de trabalhadores no mercado de trabalho. Porém, a inexperiência dos jovens, as altas taxas de desemprego, as baixas taxas de crescimento da economia, a ausência de políticas sociais eficazes para o primeiro emprego e até questões de discriminação racial também exercem influências no processo de inserção do trabalhador no mercado. A escolaridade não determina exclusivamente a questão da inserção da pessoa no mercado de trabalho, antes disso a diferenciação de classe estabelece quem irá ocupar os melhores ou piores postos, quem terá seu trabalho precarizado no mercado.

Como entender então a importância do aumento do nível de escolaridade para o trabalhador? Antunes (2001, p. 132), explica que

se o estranhamento³² permanece e mesmo se complexifica nas atividades de ponta do ciclo produtivo, naquela parcela aparentemente “mais estável” e inserida da força de trabalho que exerce o trabalho intelectual abstrato, o quadro é ainda mais intenso nos estratos precarizados da força humana de

³² O termo é utilizado pelo autor como noção de não reconhecimento do trabalhador no seu cotidiano. O trabalhador não se reconhece em relação ao produto do seu trabalho, no interior da sua própria atividade ou com relação a si mesmo.

trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em situação de instabilidade cotidiana [...].

O nível de escolaridade é, portanto, determinado pela origem de classe social. As funções produtivas, assim como o controle do seu processo são separadas entre os que produzem e controlam (ANTUNES, 2001). As políticas educacionais vigentes, por sua vez, reforçam a manutenção do modelo dualista de Ensino Médio que sustenta a diferenciação de classes sociais. É, portanto, a origem social que determina se um jovem vai frequentar uma escola pública ou privada de Ensino Médio e se vai ou não continuar seus estudos no Ensino Superior.

Se a sociedade brasileira espera aumentar o nível de escolaridade das pessoas para melhorar a sua condição de ingresso no mercado de trabalho, antes de tudo é preciso diminuir as desigualdades sociais, melhorar a distribuição da riqueza. A qualidade da educação da força de trabalho é, na sociedade capitalista, uma questão de classe social, está na base de suas condições materiais concretas.

O Capítulo que segue tem por objetivo verificar a relação entre o mercado de trabalho e o Ensino Médio propedêutico público. Em seguida são apontadas as demandas dos trabalhadores participantes da presente pesquisa.

Capítulo 4

MERCADO DE TRABALHO E A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO PROPEDÊUTICO: DEMANDAS DOS TRABALHADORES

Introdução

Com o objetivo de analisar as demandas do mercado de trabalho e a realidade do Ensino Médio público propedêutico, tendo como referência a *Matriz Analítica de Conhecimento para o Ensino Médio* apresentada no Capítulo 3, foram propostas treze (13) perguntas a cada um dos trabalhadores pesquisados, considerando a sua realidade de trabalho. A partir de uma escala gradiente com variação de 1 a 10, os trabalhadores apontam o quanto determinados conhecimentos são colocados em prática no exercício de suas funções cotidianas no trabalho.

Em seguida, os pesquisados respondem também sobre em que lugar a maior parte de cada um dos conhecimentos foi adquirido. As respostas dos trabalhadores apresentam variações entre as seguintes possibilidades:

- a) a maior parte desse (s) conhecimento (s) foi adquirida na escola de Ensino Médio;
- b) a maior parte desse (s) conhecimento (s) foi adquirida em outros espaços e cursos além do Ensino Médio;
- c) a maior parte desse (s) conhecimento (s) foi adquirida na empresa em que trabalho ou já trabalhei;

Quanto a essas três alternativas é importante considerar que na opção de resposta “*outros espaços além do Ensino Médio*”, os trabalhadores participantes da pesquisa consideram que se referem aos conhecimentos adquiridos principalmente nas seguintes situações: 1. Acesso a cursos pagos de pequena duração ofertados por escolas

privadas; 2. Na análise dos dados não são desprezados, entretanto, os conhecimentos que muitos trabalhadores constroem a partir de iniciativas individuais em leituras de materiais específicos; 3. Por meio de acesso a conteúdos abertos (não pagos) na *Internet*.

O conhecimento decorre de um processo complexo e de difícil delimitação quanto aos seus espaços de origem e ocorrência, que podem acontecer tanto no âmbito formal da escola, como também em diversos espaços informais e extra-escolares. Considera-se também que o conhecimento é construído a partir da interface entre os espaços escolarizados que se sobrepõem a múltiplos lugares localizados fora do terreno formal da escola.

A Educação Fundamental, enquanto espaço formal de construção do saber sistematizado constitui-se em um nível básico para a continuidade de estudos nas etapas seguintes do sistema escolar. Então, na análise do processo de construção de conhecimento no Ensino Médio de modo algum são desprezados os conhecimentos construídos nas etapas anteriores, mesmo porque o nível de qualidade (em seu sentido omnilateral) da Educação Fundamental é condição primordial para o bom desempenho dos estudantes no Ensino Médio. Com o intuito de elucidar essa questão, verifica-se que o baixo nível de conhecimentos dos estudantes provenientes do Ensino Fundamental pode ser constatado pelos seus resultados nas Provas do SAEB. A partir de uma escala que varia entre os níveis 125 a 350, segundo as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do Saeb, em 2005 os níveis alcançados por estudantes brasileiros de 8ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas (exceção escolas federais), foram: Proficiência em Língua Portuguesa: 231,7; Proficiência em Matemática: 239,4 (INEP, 2011c).

Ao final desse Capítulo são analisadas 4 perguntas abertas feitas aos trabalhadores que frequentaram o Ensino Médio público propedêutico, a saber:

Pergunta 1:

Você considera que o ensino médio propedêutico é suficiente para a realização do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Pergunta 2:

Você considera que o Ensino Médio propedêutico possibilita a qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do seu trabalho? Justifique a sua resposta.

Pergunta 3:

Na empresa em que você trabalha, quais são os conhecimentos importantes que lhe faltam para o exercício do seu trabalho e que poderiam ser oferecidos pelo Ensino Médio público?

Pergunta 4:

Em sua opinião, o que deveria mudar no Ensino Médio público para que este nível educacional possa atender as necessidades profissionais dos jovens trabalhadores brasileiros?

No item que segue são analisadas as respostas dos trabalhadores pesquisados. Os principais objetivos são, a partir da matriz de referência apontada no capítulo anterior, verificar a importância de cada grupo de conhecimentos na realidade do trabalhador procedente da escola de Ensino Médio pública e propedêutica.

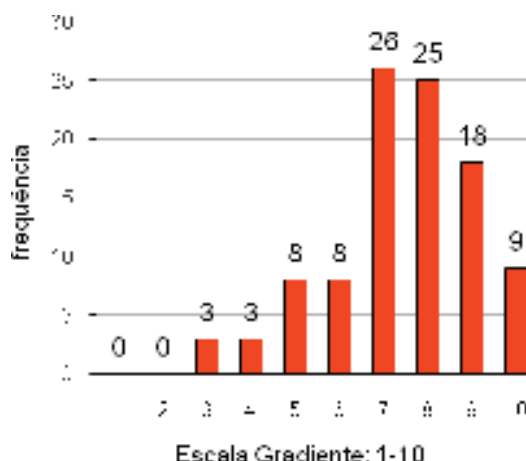
Esses conhecimentos são verificados a partir de treze (13) perguntas, sendo que as respostas variam entre 1 a 10 na escala gradiente.

4.1. Mercado de trabalho na visão do egresso do Ensino Médio público

Na primeira pergunta do questionário o trabalhador teve a oportunidade de “*avaliar o nível de conhecimentos relacionados ao domínio de leitura e escrita complexas e facilidades de comunicação oral, colocados em prática para a realização do trabalho*”. Nas respostas, observou-se que 86% dos trabalhadores atribuíram notas com variação entre 6 e 10.

Na avaliação desse quesito os trabalhadores atribuíram a média 7,54 e reafirmaram a importância da leitura e da escrita, conforme pode ser observado no gráfico 34.

Gráfico n. 34. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao domínio de leitura e de redação complexa, com facilidades de comunicação oral, colocados em prática para a realização do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Apenas 14% dos pesquisados atribuíram notas que variaram entre 3 e 5, na avaliação desse item.

Sabe-se que o domínio das formas de comunicação oral e escrita é fundamental para o exercício profissional em todos os setores da economia. Dificuldades ou falhas nessa área podem comprometer profundamente a formação do trabalhador, tanto na leitura como na necessidade de produção de textos mais complexos. O domínio da língua portuguesa, a facilidade e a clareza na comunicação são, portanto, aspectos fundamentais no mundo do trabalho.

No caso dos trabalhadores pesquisados, 72% declararam que a maior parte dos conhecimentos relacionados ao domínio da leitura e facilidades de comunicação oral e escrita, foram adquiridos na escola de Ensino Médio.

Com os avanços nos meios de comunicação, das novas tecnologias da informação, ampliam-se os espaços responsáveis pelas aprendizagens, pela construção do conhecimento para além dos muros da escola. Por exemplo, 25% dos pesquisados afirmaram que o Ensino Médio não foi o principal responsável pela construção dos conhecimentos relacionados à comunicação oral e escrita. Não se pode ignorar também

que, no itinerário escolar parte significativa desses conhecimentos tem sua base no Ensino Fundamental.

Um olhar mais atento sobre a realidade do Ensino Médio indica que permanecem as lacunas sobre a qualidade desses conhecimentos no Ensino Médio, uma vez que, segundo o Documento *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – SAEB*, “mesmo após 11 anos de escolaridade, os alunos não dominam, ainda, o processo de leitura de textos simples” (INEP, 2011c, p. 27).

Em 2005, na avaliação do SAEB, a Média Brasileira de Proficiência em Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio, foi de 248,7 (nível 5) nas escolas urbanas estaduais e municipais, contra a média de 306,9 (nível 8) nas escolas particulares (BRASIL/MEC, 2011, p. 58-60).

Nesse sentido, se o principal objetivo do SAEB, além de outros indicadores, é “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira” (INEP, 2011c, p. 3), as políticas públicas voltadas a essa questão mostram-se frágeis e contraditórias ou não vem produzindo os efeitos esperados, pelo menos para a maioria da sociedade brasileira.

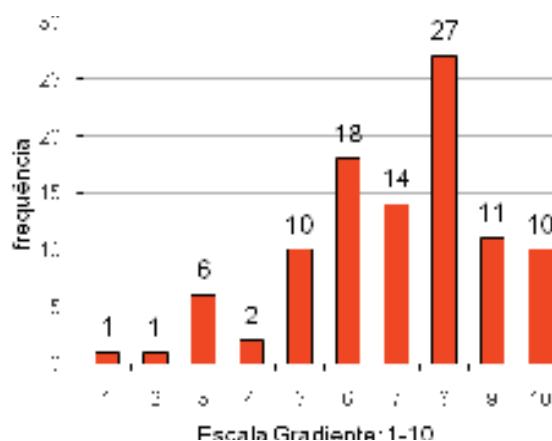
Mas como explicar uma avaliação positiva dos estudantes das escolas públicas de Ensino Médio em relação ao seu domínio da leitura e facilidades de comunicação oral e escrita, se os próprios indicadores oficiais de avaliação desse nível de ensino mostram o contrário? Bourdieu (2010) e Chauí (1997) esclarecem que os sujeitos são construídos social e historicamente e interiorizam as estruturas objetivas das suas condições de classe. Nessa concepção teórica, por força da ideologia, do poder simbólico e do *habitus* das classes dominantes, na visão dos trabalhadores estudantes a cultura não aparece como resultado de um processo desigual de escolarização.

Por mais que a realidade mostre que a qualidade do ensino público fique a desejar, este é o principal espaço de construção formal de conhecimento para os trabalhadores estudantes na área de linguagens. A maior parte desses jovens não tem acesso a esses conhecimentos por meio de recursos tecnológicos sofisticados e caros, como o computador e a Internet. Acrescenta-se, como já demonstrado no capítulo anterior, que é elevado o desnível de escolaridade intergeracional desses trabalhadores estudantes.

Ao se perguntar sobre o “*nível de conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho,*

colocados em prática para a realização do trabalho”, 80% dos trabalhadores pesquisados atribuíram notas que variaram entre 6 e 10, como se observa no gráfico 35.

Gráfico n. 35. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Observou-se também que apenas 20% dos trabalhadores atribuíram notas que variaram entre 1 e 5, sendo que nesse intervalo a maior frequência (10%) ocorreu com a nota 5.

Chama a atenção na avaliação dessa questão, quando 65% dos pesquisados afirmam que o Ensino Médio não foi responsável pela maior parte dos *conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho*. Outros 22% afirmaram que esses conhecimentos foram adquiridos em treinamentos nas empresas em que trabalham.

Os dados confirmam que o Ensino Médio propedêutico público não vem cumprindo os seus objetivos de oferecer condições concretas para que a classe trabalhadora melhore a sua forma de inserção do mercado de trabalho.

O sistema educacional brasileiro fortemente sustentado nas políticas neoliberais transfere aos sujeitos a responsabilidade de sua formação, pois 65 dos trabalhadores entrevistados declararam que adquiriram esses conhecimentos fora do Ensino Médio. Porém, como prevê a LDB n. 9394/1996, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, há objetivos, estratégias, metodologias e conteúdos muito específicos para essa etapa da Educação Básica, sobretudo no que se refere à formação do estudante quanto aos conhecimentos necessários para a realização do

trabalho. As escolas públicas de Ensino Médio não têm conseguido atingir os objetivos propostos na formação dos estudantes desta etapa da educação.

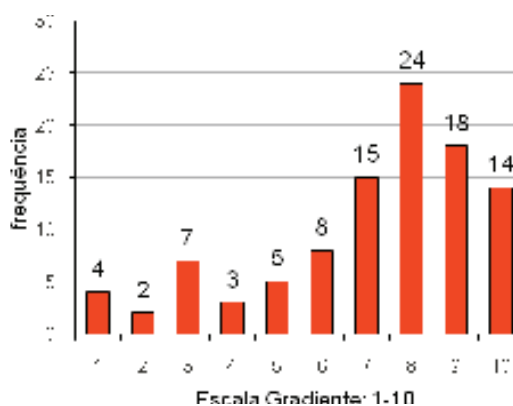
Dez anos após a sua aprovação, é triste constatar que o Plano Nacional de Educação de 2001 não alcançou os seus objetivos, no momento em que, por exemplo, estabelece que deva “proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino” (BRASIL, 2009b).

No mínimo, o resultado disso é que o trabalhador estudante das escolas de Ensino Médio público propedêutico é, com recursos próprios, obrigado a buscar fora da escola, em cursinhos aligeirados, como relatam os pesquisados, os conhecimentos que deveriam ser construídos na Educação Básica. Mesmo com o crescimento da necessidade de oferecer uma educação pública que acompanhe as demandas da revolução tecnológica, constata-se que o Estado brasileiro mantém-se irresponsável frente ao seu papel de organizar e manter um sistema educacional voltado para aqueles que vivem do trabalho.

Essa situação se agrava quando os trabalhadores avaliam o “*nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet, colocados em prática para a realização do trabalho*”.

Do total de trabalhadores pesquisados 79% atribuíram notas que variam entre 6 e 10, conforme se pode verificar no gráfico a seguir.

Gráfico n. 36. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet, colocados em prática para a realização do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Apenas 21% dos trabalhadores relataram que não utilizam intensamente conhecimentos complexos relacionados com a compreensão e interpretações de informações em linguagens gráficas e informáticas.

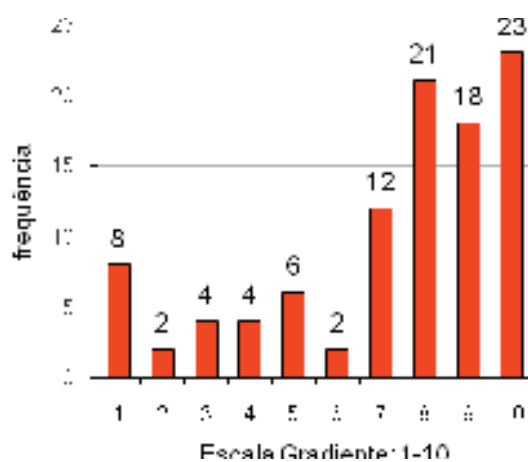
Na opinião de 86% dos trabalhadores pesquisados o Ensino Médio público, em função de suas fragilidades e lacunas, não é o principal responsável pela construção desses conhecimentos.

Esses trabalhadores relataram também que em grande parte esses conhecimentos foram adquiridos em cursos pagos de curta duração e geralmente realizados aos finais de semanas ou períodos de férias escolares. Com receio de não conseguirem oportunidades de trabalho ou por medo de serem excluídos do mercado de trabalho, esses trabalhadores acabam comprando “pacotes de cursos” presenciais ou à distância. Mas geralmente são de curta duração e de qualidade duvidosa.

De qualquer maneira, parece que as prescrições do receituário neoliberal vêm relativamente funcionando, pelo menos do ponto de vista do capital. Isso porque, com a ausência do Estado no que concerne à responsabilidade no processo de formação escolar e qualificação da classe trabalhadora, não restam outras oportunidades aos que vivem do trabalho: abandonam a escola por falta de condições de conciliar trabalho com escolarização ou acabam se responsabilizando financeiramente pelo seu precário processo de formação.

Na avaliação do “*nível de conhecimentos relacionados ao domínio e ao desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos, colocados em prática para a realização do trabalho*”, 76% dos trabalhadores pesquisados atribuíram notas que variaram entre 6 e 10, na escala gradiente, como se observa no gráfico 37.

Gráfico n. 37. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao domínio e ao desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos, colocados em prática para a realização do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Observou-se também, entretanto, que na avaliação dos trabalhadores as maiores frequências ocorreram na nota 10, com 23% dos respondentes. Esses dados indicam que a maior parte dos trabalhadores de Ensino Médio emprega no seu trabalho cotidiano conhecimentos relacionados às novas tecnologias e meios informáticos e eletrônicos em geral. Trata-se de uma demanda crescente na realidade do trabalho em função da revolução tecnológica, tanto que os Artigos 35 e 36 da LDB 9394/1996 prevêem que o currículo do Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, contemplar a “educação tecnológica” e o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

O dado mais grave em relação a este quesito avaliado é que os 89% dos trabalhadores afirmaram que a maior parte dos conhecimentos técnico-informacionais foi adquirida em outros espaços para além do Ensino Médio. Em geral esses jovens trabalhadores pagam cursos aligeirados de informática como forma de diminuir a exclusão tecnológica promovida pela própria escola.

É inegável que atualmente os recursos proporcionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são essenciais na vida cotidiana, sendo, portanto, imprescindível que tais conhecimentos se façam presentes, seja na escola, em casa ou no mercado de trabalho. A escola pública de Ensino Médio no Brasil, entretanto, apresenta sérios problemas relacionados ao ensino das novas tecnologias informacionais.

Em primeiro lugar é muito reduzido o número de escolas brasileiras que possuem laboratórios de informática em condições de ofertar cursos e/ou unidades curriculares sobre novas tecnologias. Acrescenta-se que as estatísticas que tratam dessa realidade são escassas, vagas e imprecisas. É difícil ter acesso a dados oficiais sobre esse descaso do poder público.

Uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação em 2010 sobre o uso das TICs em escolas públicas brasileiras mostra que 95% é a proporção de alunos que já usaram computador e 89% já usaram a *Internet*. Entretanto, apenas 11% tiveram o professor como forma de aprendizado na área computacional. Outro dado relevante é que 70% dos estudantes pagaram para fazer cursos específicos de informática fora da escola pública e no caso de alunos de Ensino Médio esse percentual aumenta para 74%. Do total de 497 escolas participantes da pesquisa, 53% não têm projetos de capacitação de professores na área de informática, 64% não têm *Website* (sua própria página na Internet) e a proporção de alunos por computador instalado em cada escola é muito alta e chega a 93 (CETIC.BR, 2011).

A tabela que segue evidencia o descompromisso do Estado no processo de formação de professores na área das tecnologias da informação e a comunicação.

Tabela n. 34 - Curso específico – Forma de realização

Proporção sobre o total de professores que já utilizaram computador ou Internet alguma vez na vida e que fizeram algum curso específico para o uso de computador ou Internet ¹

Percentual (%)	Eu mesmo(a) paguei um curso especializado	Oferecido pelo Governo / Secretaria da Educação	Treinamento oferecido pela escola	Oferecido por uma empresa, ONG, associação, telecentro ou outra entidade	Não opinou
Total	71	22	13	4	-

¹ Base: 740 professores que já utilizaram computador ou Internet alguma vez na vida e que fizeram algum curso específico para usar computador ou Internet. Respostas múltiplas.
Fonte: CETIC.br - 2010

Como se observa, para 71% dos professores participantes da pesquisa realizada pela NIC.br, o custo financeiro para formação na área das TICs acaba ficando sob a responsabilidade do próprio trabalhador da educação.

A subutilização dos laboratórios de informática, além do sucateamento de computadores, o uso de programas ultrapassados, a predominância de turmas numerosas de alunos por classe, a falta de manutenção e a pequena quantidade de computadores por sala, o despreparo de professores e a falta de planejamento no desenvolvimento de

ações educacionais que atendam a demanda estão entre os principais problemas das escolas públicas na área das TICs (CETIC.BR, 2011).

A realidade socioeconômica dos estudantes brasileiros do Ensino Médio determina o itinerário escolar e condena a classe trabalhadora à exclusão tecnológica e digital.

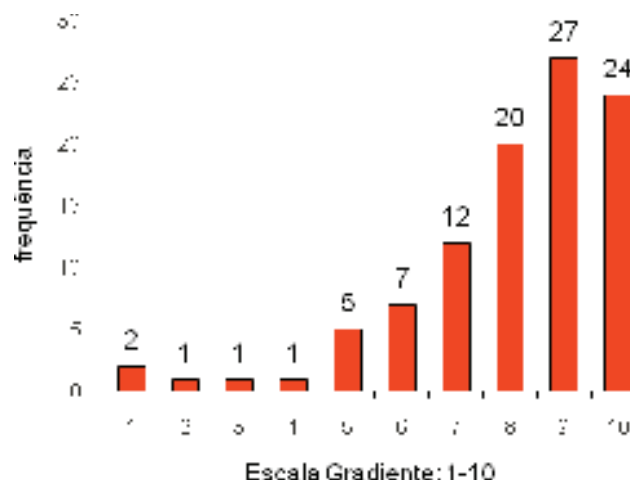
No contexto da revolução tecnológica, estudantes trabalhadores de Ensino Médio propedêutico público ingressam no mercado de trabalho sem os conhecimentos tecnológicos e informacionais necessários à participação na vida produtiva. O resultado não poderia ser outro senão o aumento da exploração em duplicidade da mais valia. Primeiro porque esse modelo ensino não permite aos jovens trabalhadores a profissionalização como técnico de nível médio. Segundo porque esses jovens são excluídos inclusive de ter acesso aos conhecimentos básicos para o trabalho, previstos pela Constituição Federal e pela LDB 9394/1996.

Não é demais insistir que não bastam anúncios sobre a existência de recursos técnico-informacionais nas escolas. Mais do que isso, os dados indicados nessa pesquisa mostram como é importante para o trabalhador estudante de Ensino Médio ter o domínio de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação e da informática.

Interessa também aos proprietários dos meios de produção que os trabalhadores desenvolvam habilidades e conhecimentos para que saibam trabalhar em equipes. Com essa estratégia, além da possibilidade de reduzir os desperdícios de tempo e de recursos materiais, os capitalistas ainda podem eliminar postos de chefia e, conseqüentemente, reduzir custos de produção.

Os números não assustam se for considerado o quanto a realização do *trabalho em equipe* é importante aos capitalistas, pois 90% dos trabalhadores atribuíram notas que variam entre 6 e 10, conforme mostra o gráfico 38.

Gráfico n. 38. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Como se observa, a habilidade dos trabalhadores em saber como trabalhar em equipe é uma preocupação cada vez maior dos empresários. Trata-se de uma estratégia da reengenharia administrativa para reduzir postos de trabalho e induzir os trabalhadores a fiscalizarem e denunciarem uns aos outros. Essa prática capitalista, busca garantir a produção de mercadorias, ainda que falte um ou outro trabalhador na equipe.

Constata-se também que 57% dos trabalhadores afirmaram que adquiriram nas empresas a maior parte dos conhecimentos sobre as estratégias de trabalho em grupo/equipe, enquanto 29% afirmaram que aprenderam essas técnicas no Ensino Médio.

Os dados indicam que as empresas estão empenhadas em reforçar esses conhecimentos do Ensino Médio ou buscar formas de recuperá-los quando não são desenvolvidos com a profundidade e força esperados pela reengenharia administrativa. Com essa finalidade, empresários promovem cursos pontuais e sistemáticos que treinam os trabalhadores.

Escandalosos são os exemplos de estratégias em que trabalhadores são induzidos pelos capitalistas a chamarem a si mesmos de “colaboradores”, “parceiros” e “associados”.

Os programas de qualidade total e de remuneração variável, amplamente difundidos no setor [bancário], recriam estratégias de dominação do trabalho

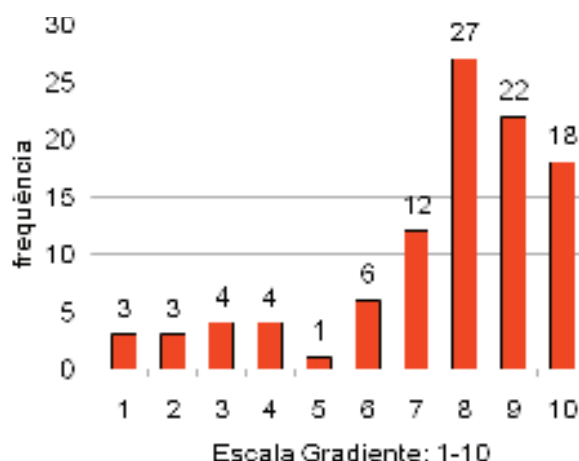
que procuram obscurecer e nublar a relação entre capital e trabalho. Os trabalhadores bancários foram constrangidos a tornarem-se “parceiros”, “sócios”, “colaboradores” dos bancos e das instituições financeiras, num ideário e numa pragmática que aviltam ainda mais a condição laborativa (ANTUNES, 2006, p. 21).

Bourdieu (2010) e Chauí (1997) chamam a atenção para situações em que agentes/sujeitos sociais localizados em um campo social (dominado), por força da ideologia e das internalizações de disposições dominantes (*habitus*), assumem discursos da classe social antagonista. Trata-se, segundo Bourdieu (2010) de uma estratégia para dissimulação de diferenças de classes, ou seja, as classes dominantes, possuidoras de um capital cultural, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, usam do seu poder simbólico para transparecer uma idéia particular como se fosse universal.

A redução dos desperdícios de tempo e de recursos materiais constitui também estratégias valiosas no processo de extração de mais valia e de produção de lucros aos capitalistas.

Na avaliação quanto à *otimização do tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho*, 85% dos trabalhadores atribuíram médias entre 6 e 10, segundo informações contidas no gráfico 39.

Gráfico n. 39. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à otimização do tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Controlar o tempo é, no capitalismo, uma forma de controle e exploração da força de trabalho, da produção da mais valia. Os dados indicam que 81% dos

entrevistados afirmaram que as empresas estão empenhadas em ensinar aos trabalhadores a otimização do tempo e também em como aproveitar melhor os recursos de trabalho.

Bruno (1996) enfatiza que o aumento do tempo de trabalho excedente, como mecanismos de mais valia relativa, obtém-se com inovações tecnológicas, reestruturação de técnicas organizacionais e ganho de produtividade. Entretanto, “só o acréscimo de qualificações resultantes de uma formação mais complexa é que permite a introdução de inovações tecnológicas e que garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade” (BRUNO, 1996, p. 106).

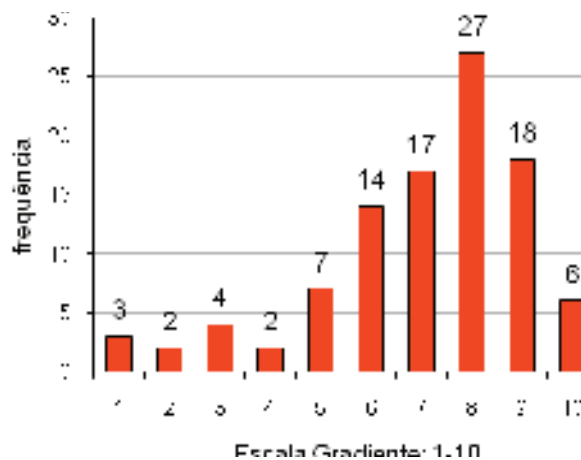
Em concordância com Bruno (1996) e Antunes (2001, 2006), apesar da posição intermediária do Brasil entre o mundo desenvolvido e subdesenvolvido, o setor produtivo apresenta uma mescla entre o fordismo periférico/subordinado e toyotismo com práticas de acumulação flexível e desregulamentação dos direitos sociais.

Para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais) interessa, portanto, a mescla entre equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, porém percebendo salários muito inferiores a aqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (ANTUNES, 2006, p. 19).

A configuração incompleta da reestruturação produtiva do capital no Brasil permite falar em um desenho de formas multifacetadas e heterogêneas da organização do trabalho, com articulação entre trabalho vivo e trabalho morto. A combinação entre mais valia absoluta e mais valia relativa não significa, no caso brasileiro, em uma significativa “modificação nos postos de trabalho” (POCHMANN, 2006, p. 72).

Quando se pergunta sobre o “*nível de conhecimentos relacionados à capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho*”, 82% dos trabalhadores pesquisados atribuíram notas entre 6 e 10, conforme se observa no gráfico 40.

Gráfico n. 40. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Na perspectiva dos trabalhadores pesquisados, as empresas esperam cada vez mais que os trabalhadores disponham de conhecimentos que lhes permitam solucionar problemas complexos. No entanto, 60% dos trabalhadores afirmam que a Escola pública de Ensino Médio propedêutico não está preparada para atender a essa demanda. Registra-se também que 36% dos trabalhadores afirmaram que receberam treinamentos na empresa como parte do processo de construção de conhecimentos necessários para solucionar problemas complexos e inesperados de trabalho.

Nesse aspecto também se observa que as empresas apresentam esforços para que os trabalhadores reduzam o retrabalho, os desperdícios e aumentem a produtividade. Isso se dá por meio de treinamentos para que os trabalhadores conheçam a cultura da empresa, os processos gerenciais e aprendam a fazer diagnósticos dos problemas cotidianos, planejamento e avaliação. Tudo isso tem por objetivos a melhoria do desempenho do trabalhador, o aumento da sua eficiência e, conseqüentemente, da produtividade. Afirma Antunes (2001, p. 218) que

o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretabalho em tempo cada vez mais reduzido.

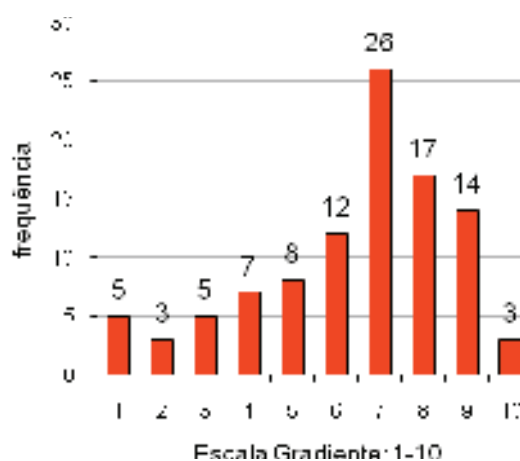
Desse modo, na ótica dos capitalistas os treinamentos em serviço visam o aumento da possibilidade de extração de mais valia.

Outra questão formulada ao trabalhador tem por objetivo verificar o “*nível de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o*

ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho-a)”.

Entre os pesquisados, 72% dos trabalhadores atribuíram notas que variam entre 6 e 10, conforme evidencia o gráfico 41.

Gráfico n. 41. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho-a), colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os dados indicam que é crescente o interesse dos capitalistas de se apropriarem dos componentes intelectuais da força de trabalho para realização das tarefas requeridas pelas inovações técnico-científicas, como a microeletrônica, a informática e outras. Estão em busca da capacidade de raciocínio do trabalhador e do seu fazer com autonomia. Trata-se nas palavras de Bruno (1996, p. 92-95), do “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular (físico, manual) para o componente intelectual do trabalho”.

Mas de onde vem esse conhecimento, esse componente intelectual do trabalho tão valioso e, ao mesmo tempo, mal pago pelo capitalista?

Na opinião de 73% dos pesquisados, o Ensino Médio não é principal responsável pela construção dos atributos intelectuais de qualificação do trabalhador, com o objetivo de desenvolver com crescente autonomia a sua capacidade de avaliar e tomar decisões no ambiente de trabalho.

Para 24% dos trabalhadores as empresas também são responsáveis pela potencialização do elenco de aptidões intelectuais da força produtiva previamente

adquiridas. Nessa perspectiva, é fundamental trazer à baila a análise dessa questão feita por Bruno (1996, p. 99):

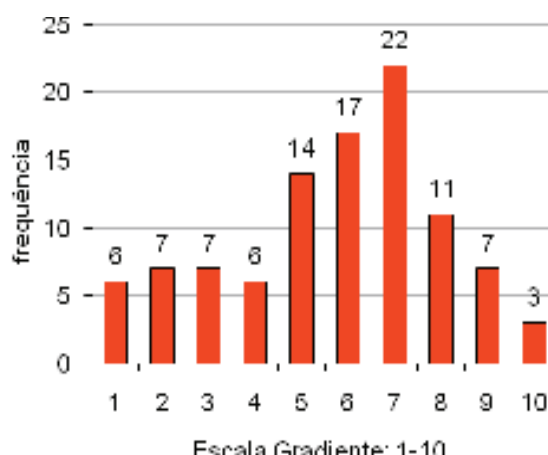
As empresas só investem efetivamente na qualificação de seus funcionários, isto é, objetivando uma mudança de base e não meramente incremental das qualificações, de forma extremamente seletiva, ocupando-se apenas daqueles trabalhadores que já possuem um conjunto de aptidões e de conhecimentos básicos anteriormente adquiridos nas três esferas [...]: família, escola e meio social. Isso significa que quando o resultado do processo de formação que antecede o ingresso do jovem no mercado de trabalho, não é considerado adequado ou suficiente em seus resultados, ele sequer é admitido. E se o for, isto o encaminha para funções mais simples, com pouca ou nenhuma chance de vir a ser selecionado para cursos mais complexos que lhe permitam superar a precariedade de sua formação anterior.

Os treinamentos dos trabalhadores pelas empresas são pontuais e visam atender a especificidades de sociabilização do capital. Os setores de comércio e serviços apresentam crescentes inovações tecnológicas cada vez mais subordinadas à força de trabalho intelectual que é “absorvida como mercadoria pelo capital que se lhe incorpora para dar qualidades ao trabalho morto” (ANTUNES, 2001, p. 221).

A educação que se realiza por meio de treinamentos de trabalhadores pelas empresas constitui-se em estratégias para capturar a subjetividade dos trabalhadores, para que sejam polivalentes multifuncionais e flexíveis segundo os interesses dos capitalistas. As inovações tecnológicas não são variáveis independentes na sua relação com a educação, mas “estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações” (FRIGOTTO, 1995, P. 144). Assim sendo, mesmo quando a escola assume a tarefa de formar o trabalhador para atender as demandas das inovações tecnológicas, o faz para que a força de trabalho seja absorvida como mercadoria intelectual pelo capital. Não se trata de educação para o desenvolvimento da omnilateralidade humana.

Na sequência desta etapa da pesquisa, perguntou-se também aos trabalhadores sobre o “*nível de conhecimentos necessários que eles empregam na elaboração de propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas*”. Nas entrevistas verificou-se que 60% dos trabalhadores atribuíram notas entre 6 e 10 da escala gradiente, enquanto 40% notas entre 1 e 5, segundo informações do gráfico 42.

Gráfico n. 42. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas e colocadas em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Ter conhecimentos, com idéias bem estruturadas, para intervir na realidade de trabalho parece ser um campo com estratégias ainda em construção, levando-se em consideração que a média atribuída pelos trabalhadores não foi muito significativa. Trata-se aqui de uma estratégia das empresas que buscam estimular o empreendedorismo do chamado “colaborador”, “parceiro” ou “associado”, apenas como possibilidade de estruturar e organizar o ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, o objetivo primordial do capitalista é a eficácia organizacional, sem ganhos para o trabalhador, que passa a produzir mais *sobretabalho* pelo mesmo salário.

Para 77% dos trabalhadores participantes da pesquisa o Ensino Médio não é o principal espaço responsável pela construção dos conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a realidade de trabalho. Afirmaram que esses conhecimentos são construídos por iniciativa e custos dos próprios trabalhadores, seja realizando cursos informais pagos e de pequena duração, seja por meio de aprendizagens na interação com os meios de comunicação ou mesmo outros trabalhadores já experientes. Na mesma questão 18% dos trabalhadores afirmaram que esses conhecimentos são adquiridos nas empresas.

Desses dados pode-se inferir que, embora o capitalista apresente um desejo crescente pela exploração da dimensão cognitiva dos trabalhadores, ou do uso de seus componentes intelectuais, o Ensino Médio público propedêutico não proporciona

condições para que os trabalhadores tenham acesso a esses conhecimentos mais complexos. Tampouco os capitalistas mostram interesses na possibilidade de atuar mais efetivamente nessa área, uma vez que em geral as empresas que operam no Brasil encontram-se ainda na fase de transição entre as etapas de produção fordista e toyotista, questão já analisada no capítulo 1.

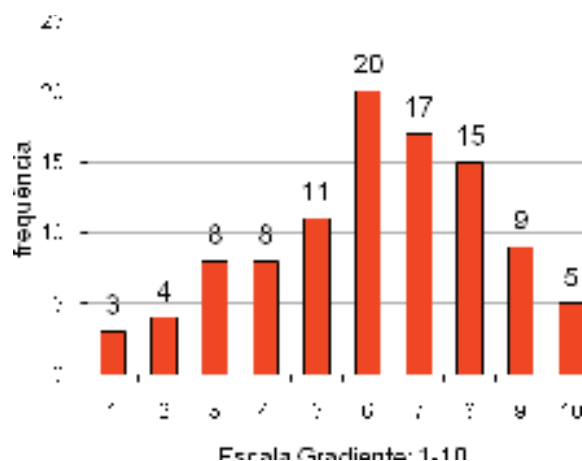
Há casos, como assinala Bruno (1996), em que as empresas se preocupam em potencializar as capacidades e aptidões dos trabalhadores ainda subutilizadas, para serem exploradas segundo os limites impostos pela lógica do capital. De modo algum, na ótica capitalista, o espaço previsto aos trabalhadores para o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos de preferência se realizar fora dos muros das empresas.

Nesse movimento há uma contradição que escapa ao controle dos capitalistas. Trata-se dos conhecimentos tácitos, construídos pelos trabalhadores ao longo de sua experiência laboral. No momento em que os trabalhadores combinam conhecimentos teóricos formais escolares com as práticas cotidianas do seu trabalho, constroem saberes complexos que não são oportunizados pela escola: conhecimentos tácitos.

Os capitalistas não detêm tais conhecimentos, por isso se esforçam para ter acesso a eles. Assim, planejam estratégias dissimuladas de “participação na gestão”, que nada mais são do que trocas muito baratas com o trabalhador. Por que oferecem viagens, televisores ou computadores aos trabalhadores? Estas estratégias de tentativas de acesso e apropriação de tais idéias complexas e conhecimentos tácitos podem render ao capitalista: redução de tempo do trabalho necessário, diminuição do desperdício de materiais ou do retrabalho, bem como revisão de processos de trabalho que resultam em aumento da produtividade e, conseqüentemente, maiores lucros ao capital.

Da avaliação dos trabalhadores quanto ao “*nível de conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho*”, pode-se inferir: 66% dos pesquisados atribuíram notas que variam entre 6 e 10, enquanto 34% atribuíram notas entre 1 e 5, como indica o gráfico 43.

Gráfico n. 43. Avaliação do nível de conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho, colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Os dados informados pelos pesquisados indicam que não são elevadas as expectativas dos empresários para que seus trabalhadores disponibilizem conhecimentos físico-matemáticos muito complexos. Chama a atenção, entretanto, que 55% dos trabalhadores atribuem ao Ensino Médio o acesso a esses conhecimentos. Um total de 40% dos pesquisados consideram que o Ensino Médio propedêutico público não se constitui no principal espaço para construção de conhecimentos físico-matemáticos complexos. Apenas 5% dessas trabalhadores atribuem esses conhecimentos a treinamentos realizados pelas empresas. Não se pode deixar impressionar, no entanto, pela aparência efêmera desses dados.

Os resultados dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA indicam que as médias em Matemática vem aumentando entre 2000 e 2009. Em 2000 a média nacional em Matemática foi de 334 pontos, em 2003 cresceu para 356, em 2006 foi para 370 e em 2009 aumentou para 386 pontos. Em Ciências o crescimento apresentou o seguinte resultado no mesmo período (2000-2009): 375, 390, 390 e 405. Apesar desses resultados, enquanto a média dos países da OCDE foi de 496, a média brasileira foi de 401 em 2009, numa escala que chega a 800, segundo informações do INEP (2010).

No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (INEP, 2011b), período entre 1995 e 2005, estudantes brasileiros, de escolas urbanas estaduais

e municipais, apresentaram a seguinte dinâmica no que diz respeito às Médias de Proficiência em Matemática na 3ª série do Ensino Médio:

Tabela n. 35 – SAEB – Médias de Proficiência em Matemática – 3ª série do Ensino Médio, em escolas urbanas, Estaduais e Municipais no Brasil.

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil	272,1	171,1	267,7	264,7	265,9	260,0
Goiás	271,1	287,2	274,4	268,2	259,9	252,9

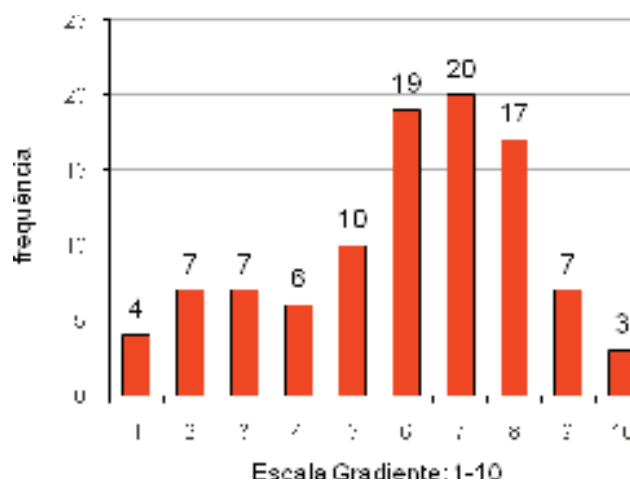
Fonte: INEP/2007

Embora os resultados dos estudantes brasileiros tenham apresentado melhoras no PISA, as Médias de Proficiência em Matemática – 3º ano do Ensino Médio, em escolas urbanas, estaduais e municipais no Brasil apresentam uma situação bastante problemática. Pode-se inferir, pelos resultados apresentados no SAEB, que os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas não apresentam médias adequadas às habilidades matemáticas necessárias que indicam um bom nível de qualidade de ensino.

A dimensão seguinte refere à *“Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à compreensão da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual, colocados em prática para a realização do trabalho”*.

Dentre os trabalhadores pesquisados, 66% atribuíram notas que variam entre 6 e 10, enquanto 34% atribuíram notas entre 1 e 5, conforme pode ser observado no gráfico 44.

Gráfico n. 44. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à compreensão da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual, colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

Mas qual são as preocupações e interesses dos capitalistas em relação a esses conhecimentos?

Segundo as tendências do mercado de trabalho, as empresas esperam que os trabalhadores demonstrem domínio de conhecimentos gerais em várias áreas (social, econômica, política e cultural) para a realização do seu trabalho. Espera-se também que os trabalhadores estejam afinados com as mudanças do mundo no qual estão inseridos, inclusive sobre a multiplicidade cultural e respeito às diferenças étnico-raciais, religiosas e sexuais. Constitui também atributo “valorizado”³³ pelo capitalista, no seu intento de obter incremento da mais valia, a busca do trabalhador por atualização permanente que lhe possibilite facilidades de adaptação e flexibilidade segundo as demandas do capital.

No entanto, na opinião 70% dos trabalhadores pesquisados, a maior parte dos conhecimentos “histórico-geográficos e filosófico-sociológicos” foi construída no Ensino Médio. Enquanto 30% dos participantes da pesquisa afirmam que o Ensino Médio não se constituiu no principal espaço para construção de tais conhecimentos.

A LDB 9394/1996 traz como uma de suas diretrizes “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”, inclui pela Lei nº 11.645, de 2008 a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” na

³³ O discurso é de que esse tipo de conhecimento é valorizado, quando na verdade é apropriado como mercadoria pelo capitalista para produção de mais valia.

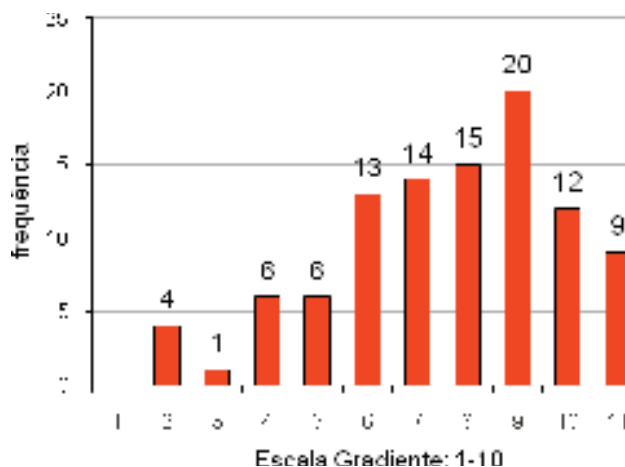
Educação Básica e pela Lei nº 11.684, do mesmo ano, Filosofia e Sociologia como “*disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio*”. Essas são algumas alterações que constituem avanços na Matriz Curricular do Ensino Médio. Entretanto, no campo das políticas educacionais, ainda é preciso haver transformações efetivas no processo de formação de professores nessas áreas, valorização da carreira docente, com melhorias significativas das condições de trabalho, bem como remuneração digna e condizente com a importância desses professores na sociedade brasileira.

Na mesma questão, observou-se ainda que nenhum trabalhador afirmou que os referidos conhecimentos foram construídos em treinamentos nas empresas. Isso acontece porque os empresários não estão preocupados que seus trabalhadores não obtenham esses conhecimentos, ou sentem-se ameaçados com o caráter crítico desses conhecimentos? De modo algum são alheios a isso. Sobre essa questão é importante trazer à discussão a contribuição de Enguita (1989). Na realidade os capitalistas usam a própria escola para alcançar os seus intentos, uma vez que esse espaço social é um mecanismo de legitimação meritocrática. Defende Enguita (1989) que escola exerce um papel fundamental de inculcação ideológica com o objetivo de preparar as pessoas para aceitar e incorporar, sem muitas fricções e restrições, as imposições das classes dominantes no processo de produção capitalista.

Em outra pergunta proposta aos trabalhadores, buscou-se verificar o “*nível de conhecimentos relacionados à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental, colocados em prática para a realização do trabalho*”.

As respostas dos trabalhadores são semelhantes com aquelas apresentadas na questão anterior, conforme informações que podem ser verificadas a seguir.

Gráfico n. 45. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental, colocados em prática para a realização do trabalho.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

É relevante discutir sobre as reais preocupações dos empresários quanto ao discurso de “*valorização dos recursos naturais e defesa de sustentabilidade biológica*”. É fato que cresce no meio empresarial o discurso da sustentabilidade ambiental, seja por pressões da sociedade, seja pela necessidade das empresas praticarem eco-eficiência³⁴ por meio de medidas de preservação ambiental em sua cadeia de produção. Para além da consciência ambiental, na verdade muitas empresas buscam desenvolver projetos “*verdes*” como estratégias para minimizar a imagem negativa que construíram no desenvolvimento de suas atividades econômicas sem responsabilidade socioambiental. Assim, os interesses das empresas nesse assunto são puramente econômicos.

Entre os trabalhadores entrevistados, 58% responderam que o Ensino Médio se constituiu no principal espaço formal para a construção desses conhecimentos, enquanto 34% afirmaram que adquiriram esses conhecimentos por outros meios como a *Internet*, a televisão ou o jornal. Apenas 8% disseram que as empresas contribuíram para a construção desses conhecimentos.

Os trabalhadores estudantes afirmam que as contribuições do Ensino Médio são significativas no crescimento das discussões sobre preservação do meio ambiente. Por outro lado, com o advento das novas tecnologias da informação, as pessoas passaram a ter mais acesso às várias possibilidades de construção do conhecimento.

³⁴ Ferramentas desenvolvidas para que a empresa possa identificar quais os resultados ambientais de seus produtos, processos e práticas produtivas. A partir disso as empresas reavaliam as suas práticas, melhoram produtos e processos e integram esses resultados ao seu planejamento estratégico e ganhar vantagens em relação aos concorrentes.

Acrescenta-se que nas últimas décadas tem sido significativo o papel das Organizações Não Governamentais – ONGs na ampliação do movimento ambientalista. Isso sem contar que o tema também ganhou expressão no campo político e nos fóruns científico-acadêmicos.

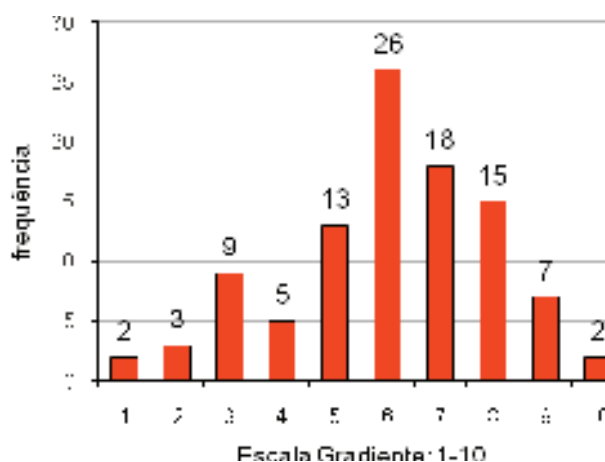
Apesar da existência de tantos espaços para a discussão dos temas ambientais, a realidade indica que os problemas nessa área vêm se agravando muito rapidamente.

No que se refere aos conhecimentos sobre “*valorização dos recursos naturais e defesa de sustentabilidade biológica*” requeridos pelas empresas aos trabalhadores, isso tudo entra no terreno da gestão, da contabilidade ambiental: o desafio das empresas é compatibilizar o crescimento econômico com a preservação ambiental.

Por fim, perguntou-se também aos trabalhadores sobre “*nível de conhecimentos relacionados à capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho e construção de novos conhecimentos*”.

Entre os trabalhadores pesquisados 68% atribuíram notas entre 6 e 10, enquanto 32% atribuíram notas que variam entre 1 e 5, como se pode observar nas informações do gráfico 46.

Gráfico n. 46. Avaliação do nível de conhecimentos relacionados à capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho e construção de novos conhecimentos.



Fonte: Dados da pesquisa: 2010

A partir dos dados pode-se inferir que não são elevadas as exigências dos empresários em relação a esse tipo de conhecimentos. Parece que a preocupação maior dos capitalistas é restringir o saber dos trabalhadores ao espaço estreito do local de

trabalho e das atividades pertinentes a ele. Não parece haver muitos interesses por parte dos capitalistas em também conceder oportunidades para que os trabalhadores construam novos conhecimentos com sentido para a formação humana, para a sua emancipação.

Ressalta-se que 82% dos trabalhadores informaram que o Ensino Médio não se constituiu no principal espaço para construção de conhecimentos relacionados “*à capacidade de busca e seleção de informações, assim como a construção de novos conhecimentos*”. Os dados indicam que as escolas de Ensino Médio e também as empresas não possibilitam aos trabalhadores condições efetivas de acesso aos conhecimentos mais complexos.

Nos processos para seleção de empregos muitas vezes os testes buscam identificar candidatos que demonstram possuir conhecimentos diferenciados e além daqueles exigidos para as funções disputadas. Mesmo sabendo que o Ensino Médio público propedêutico não oferece aos estudantes conhecimentos complexos dessa natureza, ainda assim determinadas empresas exigem conhecimentos adicionais. Trata-se de uma estratégia das empresas para apropriação, sem equivalente remuneração, de conhecimentos dos trabalhadores, essencialmente aquelas capacidades para compreender e produzir textos em diferentes linguagens que se apresentam em múltiplas modalidades (jornais, livros, revistas e ambientes digitais).

Os dados da pesquisa mostram que a elevação do patamar de exigência em termos do domínio de conhecimentos complexos constitui uma estratégia dos capitalistas para desvalorizar a força de trabalho e pagar menores salários, uma vez que muitos desses trabalhadores não dispõem desses conhecimentos e a própria escola de Ensino Médio também não os disponibiliza aos trabalhadores estudantes. A partir das contribuições de Antunes (2001, 2009), pode-se afirmar que no processo de formação do trabalhador há maior exigência para intelectualização da força de trabalho, ou, na escala de produção busca-se incremento do trabalho qualificado para geração de valor, mas com desqualificação ou com maior subordinação do trabalhador ao capital.

Ao que tudo indica o gerenciamento da imprevisibilidade e a inovação no espaço de trabalho, como conhecimentos complexos requeridos aos trabalhadores, são atividades reservadas aos postos de comando. Capitalistas dizem que os trabalhadores da terceira revolução industrial precisam saber lidar com espaços laborais que integram dimensões físicas, sociais, técnicas, culturais e virtuais das empresas. Essa é uma realidade que não se parece muito com a dos trabalhadores estudantes de Ensino Médio

público, que na prática, são destinados à execução de trabalhos mais simples e comandados por trabalhadores com escolarização em nível superior. Essa divisão social do trabalho reproduz a divisão social de classes no capitalismo.

4.2 Quadro analítico: Ensino Médio público propedêutico e matriz de conhecimentos

Após as análises do questionário à luz do referencial teórico e da realidade do Ensino Médio público propedêutico, pode-se, então, retomar a matriz de categorias analíticas que emergiram dos dados da pesquisa.

Como mostra o Quadro seguinte, a matriz analítica de referência aponta treze (13) dimensões de conhecimentos fundamentais para a sociedade situada no contexto da revolução técnico-científica. A partir dessa matriz de referência, pode-se verificar o quociente que indica a assimetria ou índice de afastamento entre dois componentes fundamentais no processo de formação da classe trabalhadora:

1. *Demandas das empresas quanto aos conhecimentos necessários aos trabalhadores no processo de produção de mais valia, no contexto socioeconômico e tecnológico atual.*
2. *Nível de acesso dos alunos das escolas públicas de Ensino Médio propedêutico aos saberes ou conhecimentos, resultantes do “deslocamento do foco da exploração do componente manual para o componente intelectual do trabalho” (BRUNO, 1996, p. 95).*

Quadro n. 3

**MATRIZ DE CATEGORIAS ANALÍTICAS DE DIMENSÕES
DE CONHECIMENTOS – ENSINO MÉDIO**

N.	Matriz de referência de conhecimentos por dimensões	Demandas das empresas por conhec.	Nível de acesso aos conhec. no Ensino Médio propedêutico público	Indicador de maior frequência da natureza de acesso à maior parte dos conhecimentos no trabalho	Direção ³⁵ da diferença entre Ensino Médio e as demandas das empresas
		Escala 1 – 10	Escala 1 – 10	IMF	QV
01	Domínio de leitura e de redação complexa e facilidades de comunicação oral	8,0	7,0	em-aem	-1,0
02	Organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho	7,5	5,0	aem-e	-2,5
03	Compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet	8,0	4,0	aem	-4,0
04	Domínio e interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, <i>scanner</i> , <i>fax</i> e outros meios eletrônicos	8,0	2,0	aem	-6,0
05	Comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho	9,0	5,0	em e	-4,0
06	Solução de problemas complexos em situações inesperadas de trabalho	8,0	2,0	aem-e	-6,0
07	Habilidade de avaliação do ambiente de trabalho (em seu entorno) para tomada de decisões com crescente autonomia	7,0	2,0	aem-e	-5,0
08	Capacidade para elaboração de propostas de intervenção sobre a realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas	6,0	2,0	aem	-4,0

³⁵ Segundo Bardin (2004, p. 104), “A ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (intensidade) ou qualitativo: a direção. A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra (eventualmente ambivalente)”.

09	Otimização do tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho	8,0	5,0	e	-3,0
10	Resolução de cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho	6,0	5,0	em-aem	-1,0
11	Compreensão crítica da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual	7,0	6,0	em-aem	-1,0
12	Conhecimento e valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental	7,0	6,0	em-aem	-1,0
13	Aptidão para busca e seleção de informações em diversas áreas e construção de novos conhecimentos	6,0	2,0	aem	-4,0
		Mediana	Mediana	em-aem-e	Quociente de variação

IFM – Indicador de Maior Frequência da natureza de maior acesso aos conhecimentos:

em = Ensino Médio

aem = Outros espaços Além do Ensino Médio

e = Empresa

Fonte: dados da pesquisa 2009/2010; referencial teórico; Bardin (2004); Laville, Dione (1999).

O *Indicador de Maior Frequência* – IMF aponta a natureza de acesso à maior parte dos conhecimentos. Esse indicador pode variar entre: ensino médio – *em*; outros espaços além do ensino médio – *aem*; empresa – *e*. O *Quociente de Variação* – QV indica a diferença entre as demandas das empresas por conhecimentos e o nível de acesso dos trabalhadores às dimensões de conhecimentos no Ensino Médio propedêutico público. Os níveis de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos no Ensino Médio podem variar entre *equivalente ou intermediário* (=), *superior* (+) ou *inferior* –déficit- (-).

Os dados mostram que, na opinião de trabalhadores dos setores de comércio e serviços, em todas as dimensões de conhecimentos há um *Quociente de Variação* assimétrico (inferior) com déficits nos níveis de conhecimentos que variam entre 1 e 6 pontos, na comparação entre o que a escola pública de Ensino Médio propedêutico oferece aos jovens em termos de conhecimentos e o que é demandado pelo mercado de trabalho, no processo de extração da mais valia.

As dimensões que apresentam as menores assimetrias no *Quociente de Variação* – QV são:

- (-1,0) Domínio de leitura e de redação complexa e facilidades de comunicação oral.
- (-1,0) Resolução de cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho.
- (-1,0) Compreensão crítica da realidade histórico-geográfica, com fundamentos filosófico-sociológicos, no contexto econômico e político da sociedade atual.
- (-1,0) Conhecimento e valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental.

Como se observa, as dimensões que constituem os conhecimentos gerais, mesmo com as fragilidades com que elas se apresentam no Ensino Médio propedêutico público, ainda assim apresentam quocientes de variação com menores assimetrias (déficit -1,0) em relação às demandas do mercado de trabalho.

Quanto à natureza de acesso aos conhecimentos (*Indicador de Maior Frequência* – IMF) os estudantes trabalhadores apontam, como já explicado anteriormente, que a maior parte foi adquirida no Ensino Médio (*em*), sem desprezar as contribuições de atividades, cursos e experiências desenvolvidas em outros espaços além do Ensino Médio (*aem*).

Ao responder a essa questão os trabalhadores consideraram os conhecimentos formais construídos em espaços escolares, inclusive na etapa do Ensino Fundamental e também os conhecimentos informais adquiridos em cursos rápidos, pagos e realizados fora dos espaços formais da escola, como o acesso aos conteúdos não pagos da Internet.

As dimensões que apresentam déficits intermediários no *Quociente de Variação* – QV são:

- (-2,5) Organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho
- (-3,0) Otimização do tempo e melhor aproveitamento dos recursos materiais de trabalho

Esse segundo grupo de dimensões de conhecimentos manifesta assimetrias intermediárias com déficits que variam entre -2,5 e -3,0 (*Quociente de Variação* – QV *intermediário*), na opinião dos trabalhadores pesquisados.

O que chama atenção nessa dimensão de conhecimentos é a assimetria quanto à otimização do tempo e o melhor aproveitamento de recursos materiais de trabalho. Os trabalhadores afirmam, a partir de seus relatos, que a escola e a empresa se empenham no esforço de ensinar aos trabalhadores a importância da otimização do tempo e da

redução dos desperdícios de materiais de trabalho. O *Indicador de Maior Frequência* – IMF aponta que no que diz respeito à natureza de acesso aos conhecimentos, a maior parte é construída em outros espaços além do Ensino Médio (*aem*) e também pela na própria empresa (*e*).

É claro que “*otimização do tempo e melhor aproveitamento de recursos materiais de trabalho*” são questões de grande valor para os capitalistas, uma vez que essas habilidades influenciam diretamente na produtividade, na redução dos custos e, ao mesmo tempo, no aumento da produção de mais valia e de lucro. Ainda assim, os dados indicam uma média ou intermediária assimetria nessas dimensões de conhecimentos.

As dimensões que apresentam as maiores assimetrias (déficits) no *Quociente de Variação* – QV são:

- (-4,0) Compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas
- (-4,0) Comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho
- (-4,0) Capacidade para elaboração de propostas de intervenção sobre a realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas
- (-4,0) Aptidão para busca e seleção de informações em diversas áreas e construção de novos conhecimentos
- (-5,0) Habilidade de avaliação do ambiente de trabalho (em seu entorno) para tomada de decisões com crescente autonomia
- (-6,0) Domínio e interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, *scanner*, *fax* e outros meios eletrônicos
- (-6,0) Solução de problemas complexos em situações inesperadas de trabalho

Chamam atenção também os resultados que mostram dimensões de conhecimentos com elevados índices de assimetrias (déficits de -4 pontos) no *Quociente de Variação* (QV inferior). Ou seja, nessas dimensões de conhecimentos complexos necessários ao trabalho há um déficit quando se compara com o nível de acesso aos conhecimentos que esses trabalhadores tiveram no Ensino Médio propedêutico público. São conhecimentos fortemente relacionados “às novas tecnologias de base microeletrônica e informática [que] agregam novos elementos à matéria e exigem mais atributos intelectuais e psicossociais do trabalhador do que a força física” (FRIGOTTO, 2001, p. 35). Dizem respeito aos conhecimentos complexos abstratos, ou seja, à dimensão intelectual do trabalho.

Conforme os estudos mostram, as maiores assimetrias no *Quociente de Variação* – QV entre Ensino Médio propedêutico público e as demandas do mercado de trabalho situam-se no campo dos conhecimentos abstratos complexos e das novas tecnologias, com déficits de -5 e -6 pontos no *Quociente de Variação* (QV inferior) da

matriz de categorias analíticas, que indicam as dimensões de conhecimentos para o Ensino Médio.

Os conhecimentos com predominância de componentes intelectuais abstratos complexos são, entretanto, exigências dos setores mais dinâmicos de acumulação de capital, ou seja, aquelas ‘empresas que operam com tecnologias intensivas em conhecimento, voltados para produtos e processos de trabalho mais complexos’ (BRUNO, 1996, p. 97).

Na avaliação dos trabalhadores participantes da pesquisa, a escola pública de Ensino Médio propedêutico não proporciona aos jovens acesso significativo aos conhecimentos mais complexos requeridos pela terceira revolução industrial, a saber:

- *compreensão e interpretação de representações gráficas complexas;*
- *interação com diferentes integrantes de equipes de trabalho;*
- *avaliação e intervenção sobre a realidade de trabalho com crescente autonomia;*
- *aptidão para buscar e selecionar informações e construir novos conhecimentos;*
- *domínio e interação com as novas tecnologias;*
- *solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho.*

Os dados revelam que o modelo vigente de Ensino Médio propedêutico público está muito distante da necessidade de preparar a classe trabalhadora para a vida produtiva. Sendo assim, se forem consideradas apenas as qualificações genéricas requeridas a esses trabalhadores, constata-se que eles não estão em condições para negociar com os capitalistas a venda de sua força de trabalho, uma vez que o resultado do estudo realizado indica déficits no quociente que avalia a diferença entre Ensino Médio propedêutico público e as demandas do mercado de trabalho.

Frente ao enfraquecimento do movimento sindical a partir da década de 1970, a reestruturação produtiva e o avanço do neoliberalismo empurram cada vez mais a tarefa da classe trabalhadora em negociar as questões de sua categoria profissional com o capitalista. Assim a negociação fica cada vez mais individualizada. Antunes (1995, p. 65) analisa que a crescente e nefasta individualização das relações de trabalho implica em

deslocamento do eixo das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e destes para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada.

Argumenta o referido autor que o ritmo acelerado da terceirização e da automatização da economia dificulta ainda mais os laços de solidariedade de classe, e isso reforça a flexibilização e a precarização do trabalho. Antunes (2009) afirma que a nova morfologia do trabalho, com aumento brutal da informalidade da classe trabalhadora, faz com que os sindicatos sejam obrigados a pensar outra morfologia dos movimentos sociais diante da perda da sua capacidade de organizar os trabalhadores.

Tal realidade fragiliza as possibilidades de trocas com redução das diferenças entre força de trabalho e capital. Sabe-se, entretanto, que não há trocas de equivalentes entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção.

Se forem consideradas as exigências com qualificações de saberes e conhecimentos mais complexos –*componentes intelectuais do trabalho*–, os resultados da presente pesquisa indicam que os trabalhadores estudantes de Ensino Médio propedêutico público, antes mesmo do ingresso no mercado de trabalho são desvalorizados e têm expressivamente diminuídas as possibilidades de se apropriarem dos conhecimentos da revolução tecnológica. Isso significa que esse modelo de Ensino Médio expõe os trabalhadores estudantes ao mercado de trabalho sem a qualificação condizente com as exigências da revolução tecnológica.

A realidade indica que esse modelo de Ensino Médio não permite que se fale em formação da classe trabalhadora com recorte para cidadania e justiça social. Tampouco em formação escolar que supere a dualidade histórico-estrutural do Ensino Médio construída para manterem engessadas as diferenças de classes sociais. As políticas públicas sustentam, portanto, uma escola pública de Ensino Médio propedêutico que não possibilita aos trabalhadores estudantes o acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos constitutivos da sociedade contemporânea, com articulação entre ciência, cultura e tecnologia, na produção da vida humana.

4.3 Trabalhadores e suas demandas para o Ensino Médio público

Os trabalhadores participantes da pesquisa responderam a quatro (4) questões abertas em relação ao Ensino Médio público propedêutico. As respostas poderiam variar entre *Sim*, *Não* ou *Em parte*. Essas respostas foram seguidas de justificativas

As respostas foram agrupadas por aproximação segundo os seus significados e sentidos (BARDIN, 2004; LAVILLE, DIONNE, 1999). Na sequência as unidades de conteúdo foram organizadas a partir da ordem de maior para menor frequência.

Em primeiro lugar perguntou-se a cada trabalhador participante da pesquisa se ele “*considera que o Ensino Médio público propedêutico é suficiente para o exercício do seu trabalho*”. Como se observa na Tabela 36, 60% dos trabalhadores responderam negativamente, 16% responderam que esse modelo de Ensino Médio é suficiente e apenas 16% afirmaram que isso ocorre em parte.

Tabela n. 36. Suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores pesquisados

SIM	NÃO	EM PARTE	SEM RESPOSTA
24%	60%	16%	0%

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Na tabela 37 podem ser observadas quais foram as respostas negativas apontadas pelos trabalhadores. As respostas mais frequentes foram: 1. “*Ensino de baixa qualidade ou ultrapassado*”; 2. “*Não oferece conhecimentos necessários ao trabalho*”; 3. “*Não ensina conhecimentos de computação e de novas tecnologias, com nível de importância necessária ao trabalho*”.

Tabela n. 37. Justificativa dos trabalhadores pesquisados para a não suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho

N.	Justificativas na Opção de “Não”	Frequência em números
1	Ensino de baixa qualidade ou ultrapassado	22
2	Não oferece conhecimentos necessários ao trabalho	16
3	Não ensina conhecimentos de computação e de novas tecnologias, com o nível de importância necessária ao trabalho,	14
4	Fica a desejar no ensino de Inglês e técnicas de vendas	9
5	Falta melhorar a relação entre teoria e prática	4
6	Falta infra-estrutura necessária para a formação dos alunos	3
7	Prepara apenas para o ensino superior	2
8	Despreparo dos professores	2
9	O trabalhador deve melhorar a sua qualificação	1

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

É importante aqui retomar os princípios e objetivos previstos na LDB 9394/1996, sobre a Educação Básica e o Ensino Médio. A maior parte dos trabalhadores confirma que o Ensino Médio não proporciona:

- *educação escolar com vinculação e preparação básica para o mundo do trabalho e formação indispensável para o exercício da cidadania;*
- *compreensão e domínio dos fundamentos e princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.*

Em segundo lugar perguntou-se a cada trabalhador participante da pesquisa se o Ensino Médio público propedêutico “*possibilita a qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do seu trabalho*”. Como se observa na Tabela 38, 78% dos trabalhadores responderam negativamente, 12% responderam que o Ensino Médio público propedêutico possibilita a qualificação profissional, apenas 9% afirmaram que isso ocorre em parte e 1% não respondeu.

Tabela n. 38. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores pesquisados

SIM	NÃO	EM PARTE	SEM RESPOSTA
12%	78%	9%	1%

Fonte: dados da pesquisa: 2009/2010

Na tabela 39 podem ser observadas quais foram as respostas mais frequentes quando a opção assinalada pelo trabalhador foi “*Não*”, a saber:

Tabela n. 39. Justificativa da opinião dos trabalhadores pesquisados quanto à possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho.

N.	Justificativa do Não	Frequência em números
1	Baixa qualidade do ensino, com conhecimentos superficiais para o exercício do trabalho e a valorização profissional	56
2	É necessário fazer (pagar) cursos adicionais fora do Ensino Médio ou na própria empresa	31
3	Ensino sem aulas práticas e distantes da realidade do mercado de trabalho	27
4	Faltam laboratórios equipados, bibliotecas atualizadas e outros recursos pedagógicos	23
5	Baixa qualificação, falta de empenho e baixos salários dos professores	21
6	Necessita mais esforço dos alunos	04
7	Outros	03

Fonte: dados da pesquisa: 2009/2010

Os dados indicam que na opinião da maior parte dos trabalhadores, mesmo com princípios e objetivos previstos na LDB 9394/1996 para o Ensino Médio, esse nível de escolaridade não proporciona:

- educação escolar tecnológica de qualidade com vinculação e preparação para o mundo do trabalho e criação de condições para valorização profissional.
- ensino de qualidade em condições pedagógicas e de infra-estrutura que sejam adequadas ao processo teórico-prático de construção de conhecimentos.

Na terceira pergunta os trabalhadores responderam quais são os “conhecimentos importantes que lhe faltam para o exercício do seu trabalho e que poderiam ser oferecidos pelo Ensino Médio público”. Esses conhecimentos estão organizados na tabela que segue, a partir da maior frequência em que elas apareceram nas respostas dos trabalhadores.

Tabela n. 40. Conhecimentos importantes que faltam para o exercício do trabalho

N	Opiniões dos trabalhadores entrevistados	Frequência em números
1	Computação avançada (<i>inclui softwares atualizados e sistema operacional alternativo</i>) e novas tecnologias	56
2	Conhecimentos técnicos para auxiliar na resolução de problemas no ambiente de trabalho	34
3	Domínio de boa comunicação oral e escrita (<i>inclui redação</i>)	23
4	Domínio de matemática para solucionar cálculos complexos no trabalho (<i>inclui estatística</i>)	17
5	Técnicas de liderança e de trabalho em equipe	14
6	Língua estrangeira (<i>principalmente leitura/interpretação de inglês e espanhol</i>)	10
7	Conhecimentos jurídicos e administrativos	08
8	Técnicas de venda para melhorar o trabalho	07
9	Outros conhecimentos específicos para o trabalho	06
10	Sem resposta	04
11	Resposta desprezada porque não condiz com a pergunta	01

Fonte: dados da pesquisa: 2009/2010

Os trabalhadores insistem em afirmar que “*Computação avançada (inclui softwares atualizados e sistema operacional alternativo) e novas tecnologias*”, “*Conhecimentos técnicos para auxiliar na resolução de problemas no ambiente de trabalho*” e “*Domínio de boa comunicação oral e escrita (inclui redação)*”, constituem demandas necessárias para valorizar a sua força de trabalho, como condição fundamental para produção de sua sobrevivência, ou como assinala Antunes (2001, p. 175):

[...] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supões uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compartilhar trabalho assalariado,

fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho.

Assim, para que a educação faça sentido ao trabalhador ela deve contribuir para reduzir o processo de precarização e de subordinação da força de trabalho ao capital. Isso significa que, para o trabalhador a educação deve criar condições reais de formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, de formação humana para o processo social em todas as suas dimensões. A força de trabalho produz mercadorias enquanto categoria prisioneira do solo material organizado pelo capital. No entanto, o trabalho como categoria ontológica da omnilateralidade humana é fonte de realização do ser social (ANTUNES, 2001).

Na última questão, os trabalhadores apontam o que deveria mudar no Ensino Médio público para que este nível educacional possa atender as necessidades profissionais, conforme pode ser observado na tabela seguinte.

Tabela n. 41. Sugestões de mudanças para o Ensino médio

N	Opiniões dos trabalhadores pesquisados	Frequência em números
01	Melhorar a qualidade de ensino (<i>inclui conhecimento, didática e metodologia do professor em cada área específica</i>)	58
02	Proporcionar formação de computação avançada e de novas tecnologias	47
03	Incluir aulas práticas para preparar os jovens para o trabalho	42
04	Melhorar a formação/qualificação dos professores	39
05	Equipar melhor as escolas com laboratórios modernos	34
06	Preparar os jovens para o primeiro emprego	33
07	Equipar melhor as escolas com bibliotecas atualizadas	32
08	Estabelecer melhor relação do conhecimento teórico-prático	30
09	Valorizar os professores (<i>inclui melhores condições de trabalho e salários</i>)	27
10	Melhorar o ensino de inglês e espanhol	19
11	Melhorar e modernizar infra-estrutura das escolas	18
12	Motivar os alunos ao estudo	16
13	Oferecer aulas de reforço	11
14	Outras	04
15	Sem resposta	03

Fonte: dados da pesquisa: 2009/2010

O que os alunos apontam vai ao encontro do que os movimentos sociais e os educadores também discutem na área educacional. Entretanto, em geral prevalece o discurso da mudança, pois, mesmo com todo esse movimento da sociedade, com os péssimos resultados do sistema educacional brasileiro, o poder público e os empresários permanecem no discurso. As metas não alcançadas no último Plano Nacional de Educação – PNE foram *empurradas* para decênio 2011-2020, com o agravante: sem alocar mais recursos.

As sugestões dos trabalhadores para mudanças no Ensino Médio apontadas anteriormente indicam que a LDB 9394/1996 não está sendo cumprida e que o Plano Nacional de Educação está muito distante de atingir as metas para a Educação Básica. Os resultados da pesquisa evidenciam claramente o descumprimento da legislação educacional em função do pouquíssimo investimento financeiro no setor.

Frente aos problemas educacionais apresentados na presente pesquisa, é fundamental considerar as demandas dos trabalhadores que frequentam o Ensino Médio público propedêutico, conforme mostra o quadro seguinte.

Quadro n. 4 – Demandas apresentadas pelos trabalhadores que frequentam Ensino Médio público propedêutico – 2011.

Nº	DEMANDAS PARA ENSINO MÉDIO PÚBLICO*
01	Melhorar a qualidade do ensino: professor com domínio do conhecimento, didática e metodologia em sua área específica.
02	Proporcionar ao estudante o domínio do conhecimento na área de computação, com <i>softwares</i> atualizados e sistema operacionais alternativos.
03	Incluir no currículo disciplinas com aulas práticas, tendo por objetivo a preparação para o trabalho.
04	Melhorar a formação/qualificação dos professores, proporcionar melhores condições de trabalho, valorizar a sua carreira e pagar melhores salários.**
05	Equipar melhor as escolas com laboratórios modernos que possam ser efetivamente utilizados pelos estudantes na construção do conhecimento.
06	Proporcionar o acesso a conhecimentos específicos que possam auxiliar os trabalhadores na resolução de problemas concretos no ambiente de trabalho.
07	Preparar efetivamente os jovens para o primeiro emprego.
08	Equipar melhor as escolas com bibliotecas modernas e atualizadas.
09	Possibilitar condições para que o estudante estabeleça melhor relação com o conhecimento teórico-prático.
10	Oferecer ensino que possibilite ao estudante o domínio de boa comunicação oral e escrita.***

* Apresentação por ordem de maior frequência de reivindicações dos trabalhadores pesquisados, com origem no Ensino Médio público propedêutico.

** Agrupamento de demandas por aproximação integram a categoria profissionalização docente.

*** Inclui, por aproximação, Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol.

Fonte: Dados da Pesquisa/2009; 2010

Na discussão sobre a realidade do Ensino Médio público brasileiro, é possível afirmar que manutenção do modelo econômico e político excludente para a maioria da sociedade e a ausência de políticas educacionais permanentes para além de programas de governo, impedem a formação educacional de qualidade para a classe trabalhadora.

As finalidades do Ensino Médio, previstas na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), quanto “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”, estão muito distantes de serem cumpridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios no processo de formação humana trazidos pelas inovações na base material de produção capitalista evidenciam que a categoria trabalho permanece no centro do debate acadêmico. Considerando os novos requerimentos postos pela determinação histórica do mundo material, nos estudos sobre as políticas educacionais não se pode perder de vista a importância da formação do trabalhador, principalmente a partir da perspectiva do trabalho humano em sua dimensão concreta e categoria fundante na constituição desse ser social.

Frente as contradições entre o perfil do trabalhador demandado pelo mercado e o sujeito histórico formado no Ensino Médio público propedêutico, é relevante afirmar que o trabalhador, antes de tudo, precisa produzir a sua subsistência e participar politicamente para conquistar qualidade de vida e justiça social.

O Ensino Médio público propedêutico brasileiro, porém, no contexto da terceira revolução industrial, mantém e intensifica os mecanismos capitalistas de separação do trabalhador em relação aos seus meios de produção, entre o *caracol* e a *concha*, como bem explicou Marx (2006). A conversão desses meios em capital, com a combinação estratégica entre exploração de mais valia absoluta e relativa, por meio do aumento da exploração de componentes intelectuais do trabalhador, interessam ao modelo capitalista brasileiro. Isso se deve à conjugação das formas de exploração do trabalho que se adéquam ao padrão de acumulação de capital praticado no Brasil: predominantemente fordista/taylorista em na maioria dos setores da economia e toyotista/flexível em menor escala em alguns setores, sobretudo àqueles ligados ao capital internacional.

Os dados da presente pesquisa mostram que o Ensino Médio público de caráter propedêutico apresenta enormes lacunas na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, segundo os requerimentos dos capitalistas quanto às exigências de patamares mais elevados e complexos de conhecimentos. As demandas apresentadas pelos trabalhadores quanto às transformações pedagógicas e estruturais necessárias ao Ensino Médio público, evidenciam a precariedade desse nível de escolar. Ao mesmo tempo, essa realidade educacional está muito distante de proporcionar uma formação educacional que possa preparar as pessoas para o trabalho, enquanto categoria fundante na produção da sobrevivência humana e reduzir a condição de alienação.

Ao considerar o estágio atual brasileiro de acumulação capitalista, mesmo com o aumento da exploração da dimensão cognitiva presente no trabalho vivo, de modo algum há dispensa das formas precarizadas de exploração do trabalho. No processo de criação de valores, o capitalista espera que o trabalho vivo aumente a produtividade por meio da redução do tempo físico que se dá com aumento da utilização da dimensão intelectual do trabalho. Manter o modelo atual de Ensino Médio público propedêutico no Brasil, constitui-se em estratégia do capitalista para permitir o acesso do trabalhador a conhecimentos mínimos, de modo que seja possível a intensificação da extração do sobretrabalho, sem implicar em aumento de salário ao trabalhador. Mais do que isso, na apreensão da realidade do sistema produtivo brasileiro, constata-se que a alienação do trabalhador encontra-se, em sua essência, preservada pelo baixo nível de conhecimentos culturais, sociológicos políticos e econômicos a que tem tido acesso.

Na avaliação dos trabalhadores participantes da pesquisa, a escola pública de Ensino Médio não proporciona aos jovens acesso significativo aos conhecimentos mais complexos requeridos pela terceira revolução industrial, principalmente aqueles que podem possibilitar maior autonomia ao trabalhador, tais como: – compreensão e interpretação de representações gráficas complexas; – melhores condições para avaliação e intervenção sobre a realidade de trabalho; – aptidão para buscar e selecionar informações e construir novos conhecimentos; – domínio e interação com as novas tecnologias; – habilidades para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho.

Sendo assim, ainda que haja um tímido aumento da média de escolaridade do brasileiro, o modelo de Ensino Médio público propedêutico se coaduna com o padrão de acumulação capitalista nacional, ao mesmo tempo em que impulsiona os mecanismos de precarização e subordinação da classe trabalhadora.

É oportuno lembrar que “o capital é trabalho morto que, como vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e quanto mais suga, mais forte se torna” (MARX, 2006, p. 271). Todavia, ao perder o seu sangue para alimentar e dar vida ao vampiro, a presa se enfraquece e entra em processo de ruína. É o aviltamento do trabalho que se distancia da sua condição de fundamento ontológico da omnilateralidade do ser humano.

A realidade brasileira atual mostra que a contradição na relação entre capital e trabalho fica ainda mais complexa pois, embora haja aumento das exigências quanto ao nível de escolaridade do trabalhador (demanda por expansão da atividade intelectual

dentro do sistema produtivo), em 2009 a média de anos de estudos dos brasileiros com 10 anos ou mais de idade era de 7,2. Isso significa que com esse nível de escolaridade muitos brasileiros na faixa etária entre 15 e 17 anos ainda não completaram o Ensino Fundamental e padecem de dupla exclusão: do mercado de trabalho, enquanto força de trabalho subordinada ao capital; da condição ontológica básica como ponto de partida para a humanização do ser social.

Não impressiona saber que a manutenção do corolário desse modelo social faz o capitalista sorrir, pois a depreciação da força de trabalho é essência do capital. Todavia, a manutenção do atual modelo de Ensino Médio, em que o trabalhador é profunda e estruturalmente subordinado ao capital, implica em preservar as graves e históricas disparidades entre as classes sociais, fator de impedimento do desenvolvimento socioeconômico brasileiro e de construção de uma sociedade plenamente democrática e dotada de autodeterminação. Nesse sentido, é oportuno advertir que a promoção do desenvolvimento de uma sociedade em seu sentido mais amplo, não admite sentenciar a classe trabalhadora a *produzir cada vez mais sangue para alimentar os vampiros*³⁶.

Cabe ressaltar que o aumento da complexidade na forma de explorar a classe trabalhadora torna ainda mais difícil para o trabalhador compreendê-la, em virtude da aparente melhora nas condições de trabalho (ar condicionado, boas poltronas, condições físicas e materiais desejáveis). O aumento da subordinação da força de trabalho ao capital, a partir da exploração dos componentes intelectuais, é mais difícil de ser desmitificada, porque além de algumas “melhorias” nas condições de trabalho, por força da ideologia, o trabalhador acredita que o acesso ou não ao mercado de trabalho decorre essencialmente da sua qualificação. Entretanto, no sistema capitalista não existe pleno emprego, ao contrário, é o desemprego que possibilita o aumento consecutivo da produtividade do trabalho. Produzir mais em menos tempo é, deste modo, produzir *mais valia relativa*, que resulta de aportes sociais crescentes na formação do trabalhador, principalmente na educação com maiores patamares de escolaridade. O acréscimo de conhecimento, pois, leva o trabalhador a produzir mais em menor tempo.

Desvelada a opacidade do objeto em estudo, no contexto das relações capitalistas de produção, conclui-se que a modernização do sistema produtivo, o aumento da riqueza nacional, o alargamento da inserção do Brasil no mercado global e

³⁶ Grifos do autor.

nos fóruns multilaterais de política internacional, não podem trazer desenvolvimento social em seu sentido mais amplo e democrático, se a riqueza econômica não for distribuída à classe trabalhadora. Quanto às políticas educacionais voltadas para formação da classe trabalhadora constata-se que as “reformas” do Ensino Médio no Brasil não passam de leis e planos, ou seja, de discursos, enquanto não forem realmente destruídos os fulcros do modelo socioeconômico que impede a efetiva melhoria das condições de vida dos brasileiros que vivem do trabalho.

A realidade expressa nas falas dos trabalhadores participantes na presente pesquisa indica que a escola pública propedêutica de Ensino Médio não oferece condições efetivas para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos mais complexos nas áreas de computação e das novas tecnologias. Esta é uma contradição vivenciada pela escola, lócus da produção do conhecimento, mas que nem sempre usufrui dele.

Os dados da pesquisa revelam que 60% dos trabalhadores consideram o Ensino Médio público propedêutico como uma formação insuficiente para o exercício do seu trabalho, enquanto 78% afirmam que não têm acesso ao domínio dos fundamentos e princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos exigidos pela atual revolução tecnológica.

As principais demandas dos trabalhadores para o Ensino Médio público estão relacionadas com a necessidade de melhora da qualidade do ensino e isso inclui domínio, pelo professor, de conhecimento, didática e metodologia em sua área específica. Assinalam também a importância do currículo do Ensino Médio público incluir disciplinas com aulas práticas, tendo por objetivo a preparação efetiva para o trabalho. Os dados da pesquisa revelam que educação escolar tecnológica de qualidade com vinculação e preparação para o mundo do trabalho e criação de condições para valorização profissional, assim como o ensino de qualidade em condições pedagógicas e de infra-estrutura não atendem ao processo teórico-prático de construção de conhecimentos.

A mudança no Capítulo II da LDB 9394/1996 que separa os objetivos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Lei 11.741/2008, reduz o Ensino Médio público propedêutico a uma subcategoria de educação formal, pois promove mais uma cisão dentro do próprio Ensino Médio. Nesse sentido, a dualidade desse nível de escolaridade é oficial e duplamente reforçada sem ampla e democrática discussão na sociedade.

Os trabalhadores participantes da pesquisa avaliam também que melhorias significativas na qualidade do ensino podem ocorrer a partir de avanços na formação/qualificação dos professores, com a criação de melhores condições de trabalho, de valorização da carreira docente e pagamento de melhores salários. Indicaram que há também urgência em equipar melhor as escolas com bibliotecas e laboratórios modernos que possam ser efetivamente utilizados pelos estudantes na construção do conhecimento.

A realidade indica, pois, que para manter os seus privilégios de classes dominantes, as lideranças econômicas, políticas e intelectuais brasileiras, cooptadas pelos capitalistas internacionais, acordam em manter um sistema educacional precário, com viés excludente para atender essencialmente aos interesses do mercado e claramente discriminatório para a classe trabalhadora. Entretanto, apresentam e comunicam um falacioso discurso com aporte legal, planos decenais, “reformas”, inclusões de etapas da educação no FUNDEB e avaliações do sistema educacional sem aportes de recursos que possam viabilizar tudo o que é proposto.

O custo social da aliança fundada nesse padrão de acumulação capitalista se manifesta na transmissão intergeracional da pobreza, na manutenção da miséria, no desemprego, assim como nas péssimas condições educacionais, habitacionais e de saúde da maioria do povo brasileiro.

No Brasil, as políticas educacionais para o Ensino Médio estão muito distantes da realidade da classe trabalhadora em idade para cursar esse nível de educação. As propostas de mudanças nesse nível de ensino são superficiais e não superam a sua dualidade histórica, o que reforça as grandes disparidades socioeconômicas do sistema educacional brasileiro. No Ensino Médio, a manutenção do caráter propedêutico com características precárias para os que vivem do trabalho, no contexto da revolução tecnológica, impede a possibilidade de implantar um modelo educacional com formação omnilateral, unitária e politécnica.

Assim, o Ensino Médio público propedêutico oferecido à classe trabalhadora, com itinerário laboral precoce e trajetória de trabalho precário, conserva a sua finalidade estratégica e perversa no capitalismo atual: reproduzir *presas* com a finalidade exclusiva de produzir *sangue* para alimentar o *predador*³⁷.

³⁷ Metáfora utilizada por Marx ao comparar o capital -trabalho morto- com o vampiro que se fortalece sugando o trabalhador, trabalho vivo, (MARX, 2006, p. 271).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. (org.) *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. A classe trabalhadora ampliada. In: *Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho: Entrevista*. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2009. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=7&Destaques=1>>. Acesso em 03 set. 2009.

ATAL, Juan Pablo; ÑOPO, Hugo; WINDER, Natalia. New Century, old disparities: gender and ethnic wage gaps in Latin America. In: *IDB Working Paper Series*, No. 109. Washington D.C. - USA: Inter-American Development Bank, 2009. Disponível em: <http://www.iadb.org/en/research-and-data/publication-details,3169.html?pub_id=IDB-WP-109> Acesso em 30 jun. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BOITO JUNIOR, A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. *Revista de Sociologia e Política*, v. 28, p. 57-73. Curitiba, Junho de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de Abril de 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico* (tradução de Fernando Tomaz). 13ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 03 fev. 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394*, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 fev. 2009a.

_____. *Lei n. 10.172*, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 07 jul 2009b.

_____. *Emenda Constitucional Nº 59*, de 11 de Novembro DE 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 01 de jun. de 2009c.

_____. *Lei n.11.096*: Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 10 nov. 2009d.

_____. *Lei N° 11.741*, de 16 de Julho de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 1 jul. 2010a.

_____. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 07 jan. 2010b.

_____. *Lei N° 11.274*, de 6 de Fevereiro de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 01 jun. 2010c.

_____. *Lei n° 11.684*, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 14. Fev. 2010d.

_____. *Projeto de Lei 8035 de 20 de Dezembro de 2010*: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em 5 jan. 2011a.

_____. *Lei N° 11.738*, de 16 de Julho de 2008: Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> Acesso em 01 jun. 2011b.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CATHO. *Empregos On Line*. Disponível em <<http://www.catho.com.br/>> Acesso em 25 abr. 2009.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *A Revolta Camponesa de Formoso e Tombas*. Coleção Teses Universitárias n. 42. Goiânia, IFG, 1988.

CETIC.BR - CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: 2010*. Disponível em <<http://www.cetic.br/educacao/2010/index.htm>> Acesso em 06 jun. 2011.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DEL PINO, Mauro. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI,

Gaudêncio; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Mercado de Trabalho Brasileiro: evolução recente e desafios*. São Bernardo do Campo: Dieese, 2010. Disponível em <www.dieese.org.br>. Acesso em Maio 2010.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/esp/jtrab/bolset96.xml>>. Acesso em 03 fev. 2011.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Max e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FUNJAD – FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. *Educação em Foco: estudo da OCDE aponta que investimento por aluno é quatro vezes menor no Brasil*. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=958&textCode=13652&date=currentDate>>. Acesso em 7 dez. 2009.

GENTILI, Pablo A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Gaudêncio; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2007. In: *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica*. N. 21. Rio de Janeiro: IBGE/Diretoria de Pesquisa, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2007/indic_sociais2007.pdf> Acesso em 15 out. 2007.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2008. In: *Estudos e Pesquisa Demográfica e Socioeconômica*. N. 23. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresmini>>

mos/sinteseindicisociais2008/default.shtm>. Acesso em 02 jun.2010

_____. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/default.shtm/>>. Acesso em 26 de Out. 2010a.

_____. *Censo Demográfico Brasileiro de 2010*. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 29 de Dez. 2010b.

_____. *Estatística do Cadastro Central de Empresas - CEMPRE no Brasil: 2009*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/cadastroempresa/2009/> Acesso em 02 abr. 2011a.

_____. *Série Estatística: 2011*. Disponível em <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em 01 jun. 2011b.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse da Educação Básica – 2009*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 03 abr. 2010a.

_____. *Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino: 2000 – 2007*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/indicadores_financeiros/P.T.I._nivel_ensino.htm>. Acesso em 03 abr. 2010b.

_____. Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Brasília: INPE, 2008. In: *OCDE - ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT*. Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/document/18/0,3343,en_32252351_32236342_33666386_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 02 out. 2010c.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: 2010 –* Disponível em <<http://enem.inep.gov.br/enem>> Acesso em 15 fev. 2011a.

_____. *Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Disponível em <<http://provabrazil.inep.gov.br/downloads>> Acesso em 3 fev. 2011b.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000

LANDINE, Sônia R.; MANFREDINI, Ivanisi. *A Educação na Lógica de Mercado:*

algumas questões sobre o sujeito e sua formação. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MANAGER ON LINE. *Manager Assessoria em Recursos Humanos*. Disponível em <<http://www.manager.com.br/>> Acesso em 25 abr. 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

_____. *A ideologia alemã e outros escritos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção capitalista. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: O processo de produção do capital. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM – 2000*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859>. Acesso em 04 fev. 2009.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM - 2006*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859>. Acesso em 04 fev. 2009b.

_____. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2009*. Disponível em <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 03 jul. 2010a.

_____. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12589&Itemid=837> Acesso em 12 jul. 2010b.

MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO. *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS: Resultados Definitivos – 2009*. Brasília: MTE, 2009. Disponível em <<http://www.mte.gov.br/rais/2009/default.asp>> Acesso em 21 dez. 2009.

_____. *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS: principais tabelas, ano base 2010*. Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/rais/principais-tabelas.htm>> Acesso em 13 jul. 2010.

_____. Disponível em < http://www.mte.gov.br/ouvidoria/duvidas_trabalhistas.asp > Acesso em 01 abril 2011.

NOVY, Andreas. Política e economia, outra vez articuladas. In: *Le Monde Diplomatique – Brasil*. Ano 3, Número 27 de Outubro de 2009. São Paulo: Instituto Pólis, 2009.

_____. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OIT – ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Trabajo Decente y Juventud en America Latina – 2010*. Disponível em < www.oit.org.pe/ > Acesso em 19 dez. 2010.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*. N. 50, abr.1995. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREZ, J. R.; PASSONE, E. F. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 45-59, out. 2007.

PINTO, José Marcelino Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. In: RBPAAE- *Revista Brasileira de Política e Administração*. v.22, n.2, p. 197-227, jul./dez Porto Alegre: ANPAE, 2006.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Déficit de trabalho decente no Brasil. Disponível em < <http://www.pnud.org.br/publicacoes/emprego/> > Acesso em 03 dez. 2010.

POCHMANN, Márcio. O governo precisa estabelecer meta de emprego. In: *Jornal da Unicamp*. 15 a 21 de março de 2004. Campinas, SP: Unicamp, 2004. Disponível em < http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2004/ju244pag06.html >. Acesso em 2 mar. 2011.

_____. O mercado de trabalho reproduz a desigualdade. In: *Revista Caros Amigos*. Ano XIII, n. 149, Agosto de 2009. São Paulo: Casa Amarela, 2009.

SAEB - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Prova Brasil e Saeb*. Disponível em < <http://provabrasil.inep.gov.br/> >. Acesso em 02 jun. 2011a.

SAVIANI, Dermeval. *Natureza e Especificidade da Educação*. Em Aberto, Brasília, DF, 1984, n. 22.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEPIN - SUPERINTENDÊNCIA DE ESTATÍSTICA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. *Goiás em Dados*: 2010. Disponível em <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/>. Acesso em 06 jul. 2010.

SITEAL - SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA. *Tasa neta de escolarización secundaria en Brasil: 2001-2008*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL, 2010. Disponível em < <http://www.siteal.iipe-oei.org/basededatos/basededatos1.asp>>. Acesso em 05 set. 2010.

SOARES, Marie Jane Carvalho; TOGNI, Ana Cecília. A Escola noturna de ensino médio no Brasil. *RED&ALYC - Revista Iberoamericana de Educación*. n. 044, Mayo-agosto de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Madrid, España. Disponível em <redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80004406.pdf> Acesso em 3 dez. 2010.

TRIVIÑOS. Augusto S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA. Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. IN: *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires. SITEAL/UNESCO, 2010. Disponível em <<http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2010.asp>> Acesso em 06 set. 2010.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Situação da Infância e da adolescência Brasileira 2009: dados e indicadores, p. 133. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9478.htm>. Acesso em jul. 2010.

Apêndice I

TRABALHADOR (A)

A presente pesquisa científica, do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, tem por objetivo obter informações a respeito da realidade educacional e socioeconômica dos (as) trabalhadores (as) que, para o exercício de suas atividades e/ou funções profissionais, supõe-se o Ensino Médio como nível necessário de escolaridade.

Esclarecemos que a identidade das empresas e dos trabalhadores participantes da pesquisa, bem como todas as respostas dos informantes são estritamente confidenciais e, por razões éticas e científicas, o anonimato será rigorosamente preservado. Acrescentamos que o pesquisador tomará todos os cuidados para que os participantes da pesquisa não se sintam desconfortáveis ou constrangidos na realização desse estudo.

Para o bom andamento da pesquisa é fundamental muita seriedade nas respostas. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo.

Agradecemos sua colaboração e honestidade nas respostas.

Muito obrigado pela sua participação!

I - IDENTIFICAÇÃO GERAL

Esta dimensão integra um conjunto de questões de identificação geral do (a) trabalhador (a) participante da pesquisa. Por favor, responda todas as perguntas e marque apenas uma alternativa.

1. Marque a alternativa para o Gênero.

Homem

Mulher

2. Marque a alternativa para a sua COR / RAÇA. (Classificação segundo modelo atual do IBGE)

branca

amarela

preta

indígena

parda

não declarada

3. Qual é a sua FAIXA ETÁRIA?

entre 16 e 18 anos

entre 25 e 32 anos

entre 19 e 21 anos

entre 33 e 40 anos

entre 22 e 24 anos

acima de 41 anos

II – ESCOLARIDADE - NÍVEL DE FORMAÇÃO

Esta dimensão integra um conjunto de questões relacionadas à escolaridade do (a) trabalhador (a) participante da pesquisa. Por favor, responda todas as perguntas e marque apenas uma alternativa.

1. Qual é o seu Nível de Formação Escolar?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Médio Regular Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Médio Regular Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Médio Técnico Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Médio Técnico Completo |
| <input type="radio"/> Superior Tecnológico Incompleto | <input type="radio"/> Superior Tecnológico Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Superior - Licenciatura Incompleta | <input type="radio"/> Ensino Superior - Licenciatura Completa |
| <input type="radio"/> Ensino Superior - Bacharelado Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Superior - Bacharelado Completo |
| <input type="radio"/> Pós-Graduação - Especialização Incompleta | <input type="radio"/> Pós-Graduação - Especialização Completa |

2. Qual a Rede Escolar que frequenta ou frequentou o Ensino Médio?

- Todo Ensino Médio na Rede Particular de Ensino
- Parte do Ensino Médio na Rede Particular e parte no Rede Pública
- Todo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino

3. Qual o Turno que você frequenta ou frequentou o Ensino Médio?

- Diurno Noturno Parte no o Diurno e parte no Noturno

4. Após a sua conclusão do Ensino Médio, você realizou a Prova do ENEM?

- Sim Não

4.1 No caso de você ter realizado a Prova do ENEM, qual foi a sua Média?

III – PERFIL SOCIOECONÔMICO

Esta dimensão integra um conjunto de questões relacionadas ao perfil socioeconômico do (a) trabalhador (a) participante da pesquisa. Por favor, responda todas as perguntas e marque apenas uma alternativa.

1. Quantas pessoas integram a sua família?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> até 3 pessoas | <input type="radio"/> entre 8 e 9 pessoas |
| <input type="radio"/> entre 4 e 5 pessoas | <input type="radio"/> acima de 10 pessoas |
| <input type="radio"/> entre 6 e 7 pessoas | <input type="radio"/> outro |

2. Qual é a sua Renda Familiar em salários mínimos? Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua Renda Familiar. (Valor do Salário Mínimo em Março de 2010: 510,00 Reais)

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 salário mínimo e 2 salários mínimos
- Entre 2,1 salários mínimos e 3 salários mínimos e meio
- Entre 3,1 salários mínimos e 4 salários mínimos e meio
- Entre 4,1 salários mínimos e 5 salários mínimos e meio
- Entre 5,1 e 6 salários mínimos
- Entre 7,1 e 8 salários mínimos
- Entre 8,1 e 10 salários mínimos
- Entre 10,1 e 12 salários mínimos
- Entre 12,1 e 14 salários mínimos
- outra Qual?

3. Você contribui com a renda familiar? Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua realidade.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> sim, parcialmente | <input type="radio"/> sim, integralmente |
| <input type="radio"/> não | <input type="radio"/> não, pois eu vivo sozinho |
| <input type="radio"/> outro | |

4. Assinale qual era o seu nível de escolaridade no momento em que você ingressou do mercado de trabalho.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Médio Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Médio Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Superior Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Superior Completo |

5. Assinale a alternativa que contempla a sua faixa etária no momento em que você ingressou no mercado de trabalho.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> entre 10 e 13 anos de idade | <input type="radio"/> entre 14 e 16 anos de idade |
| <input type="radio"/> entre 17 e 20 anos de idade | <input type="radio"/> entre 21 e 24 anos de idade |
| <input type="radio"/> após 25 anos de idade | <input type="radio"/> outra Qual? |

6. Na atualidade, qual é a sua Média Salarial Mensal Líquida? Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua Média Salarial Líquida. (Valor do Salário Mínimo em Março de 2010: 510,00 Reais).

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Até 1 salário mínimo | <input type="radio"/> Entre 1,1 e 2 salários mínimos |
| <input type="radio"/> Entre 2,1 e 3,0 salários mínimos | <input type="radio"/> Entre 3,1 e 4 salários mínimos |
| <input type="radio"/> Entre 4,1 e 5,0 salários mínimos | <input type="radio"/> Entre 5,1 e 6,0 salários mínimos |
| <input type="radio"/> Entre 6,1 e 7,0 salários mínimos | <input type="radio"/> Entre 7,1 e 8,0 salários mínimos |
| <input type="radio"/> Entre 8,1 e 9,0 salários mínimos | <input type="radio"/> Entre 9,1 e 10 salários mínimos |
| <input type="radio"/> acima de 10 salários mínimos | <input type="radio"/> outro Qual? |

7. Na soma de sua renda mensal:

- | |
|---|
| <input type="radio"/> NÃO recebo comissões além meu do salário registrado em Carteira de Trabalho |
| <input type="radio"/> RECEBO comissões além do meu salário registrado em Carteira de Trabalho |
| <input type="radio"/> Outro Qual? |

8. Caso você receba comissões além do valor do salário registrado em sua Carteira de Trabalho, qual é a porcentagem (aproximada) da comissão recebida em relação ao seu salário?

(exemplos: 10% do salário de 510,00 Reais são iguais a 51,00 Reais; 20% equivalem a 102,00 Reais; 30% equivalem a 153,00 Reais; 40% equivalem a 204,00 Reais; 50% equivalem a 255,00 Reais; 60% equivalem a 306,00 Reais)

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> entre 10 e 20% | <input type="radio"/> entre 30 e 40% | <input type="radio"/> entre 50 e 60% |
| <input type="radio"/> entre 70 e 80% | <input type="radio"/> entre 90 e 100% | <input type="radio"/> Outro Qual? |

9. Assinale a alternativa que indica o nível de escolaridade do seu pai.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> analfabeto | <input type="radio"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Médio Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Médio Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Superior Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Superior Incompleto | <input type="radio"/> Outro |
| <input type="radio"/> falta ou desconhecimento do pai | |

10. Assinale a alternativa que indica o nível de escolaridade de sua mãe.

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> analfabeta | <input type="radio"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Fundamental Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Médio Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Médio Incompleto | <input type="radio"/> Ensino Superior Completo |
| <input type="radio"/> Ensino Superior Incompleto | <input type="radio"/> Outro |
| <input type="radio"/> falta ou desconhecimento da mãe | |

IV – MERCADO DE TRABALHO

Esta dimensão integra um conjunto de questões relacionadas à inserção do (a) trabalhador (a) no mercado de trabalho. Por favor, responda todas as perguntas e marque apenas uma alternativa.

1. Especifique qual é a atividade econômica do Setor Terciário em que você trabalha. Exemplos: empresa de telemarketing; concessionária de veículos, escola, restaurante, banco, loja de venda de roupas, de produtos de informática, etc. *

2. Qual é a atividade / função que você desenvolve / exerce na empresa em que trabalha?

3. Quantas horas você trabalha formalmente por dia e por semana?
(refere-se ao trabalho desenvolvido dentro das horas previstas pelo contrato de trabalho)

4. Quantas horas de trabalho (por dia e por semana) você realiza em afazeres domésticos?
(refere-se ao trabalho doméstico de organização de sua vida pessoal).

5. Houve exigência para que você tivesse o Ensino Médio concluído no momento da sua contratação para o emprego atual?

- Sim Não Outro

6. Quais os conhecimentos e/ou as habilidades (competências) os seus empregadores esperam que você tenha para o exercício do seu trabalho?

7. Avalie o nível de exigência do empregador para que você tenha Ensino Superior para continuar no emprego?

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

8. Quanto às condições para o exercício do seu trabalho, avalie o nível dos conhecimentos que você construiu no Ensino Médio.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

9. Avalie o seu grau de satisfação com relação às condições de trabalho e ao salário que a empresa lhe paga para o exercício do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

V – ENSINO MÉDIO E CONHECIMENTOS PARA O TRABALHO

Esta dimensão integra um conjunto de questões relacionadas aos conhecimentos disponibilizados aos (à) trabalhador (a) no Ensino Médio. Numa escala entre Zero (0) e Dez (10), avalie em que nível, no Ensino Médio, você teve acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho.

1. Nível de acesso ao domínio da leitura, com facilidades de comunicação oral e escrita, enquanto conhecimentos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

2. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

3. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive eletrônica.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

4. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

5. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

6. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

7. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho-a).

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

8. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

9. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

10. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para otimização (melhor aproveitamento) do tempo e dos recursos materiais de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

11. Nível de acesso aos conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

12. Nível de acesso aos conhecimentos necessários à compreensão da realidade histórico-geográfica, no contexto econômico e político da sociedade atual.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

13. Nível de acesso aos conhecimentos necessários à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

VI – MERCADO DE TRABALHO E ENSINO MÉDIO

Esta dimensão integra um conjunto de questões relacionadas ao Mercado de Trabalho e o Ensino Médio. Numa escala entre Zero (0) e Dez (10), avalie em que nível você realmente coloca em prática no desenvolvimento no seu trabalho, os conhecimentos disponibilizados no Ensino Médio.

1. Quanto aos conhecimentos relacionados com o domínio da leitura e facilidades de comunicação oral e escrita, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

2. Quanto aos conhecimentos necessários para organização, interpretação e análise de informações no ambiente de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

3. Quanto aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade para compreensão e interpretação de representações gráficas, textos, mapas e informações em diversas linguagens, inclusive da Internet, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

4. Quanto aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da capacidade de interação com as novas tecnologias da comunicação, programas de computador, scanner, fax e outros meios eletrônicos, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

5. Quanto aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento de comunicação/interação com diferentes integrantes de grupos/equipes de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

6. Quanto aos conhecimentos relacionados à capacidade para solucionar problemas complexos em situações inesperadas de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

7. Quanto aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de avaliar o ambiente em seu entorno (realidade de trabalho) e tomar decisões com crescente autonomia (sozinho-a), avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

8. Quanto aos conhecimentos relacionados à capacidade de busca e seleção de informações em áreas que, inicialmente, estão fora de suas atribuições de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

9. Quanto aos conhecimentos necessários para elaborar propostas de intervenção sobre a sua realidade de trabalho, a partir de idéias bem estruturadas, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

10. Quanto aos conhecimentos relacionados à otimização (melhor aproveitamento) do tempo e dos recursos materiais de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

11. Quanto aos conhecimentos necessários para resolver cálculos físico-matemáticos complexos no ambiente de trabalho, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

12. Quanto aos conhecimentos relacionados à compreensão da realidade histórico-geográfica, no contexto econômico e político da sociedade atual, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

13. Quanto aos conhecimentos relacionados à valorização dos recursos naturais e defesa da sustentabilidade biológica e socioambiental, avalie em que nível você realmente os coloca em prática para a realização do seu trabalho.

Considere a escala entre Zero (0) para o nível mais baixo e Dez (10) para o nível mais elevado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	elevado

VII – QUESTÕES ABERTAS – FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

1. Você considera que o Ensino Médio Público Regular é suficiente para o exercício do seu trabalho? Justifique sua resposta.

2. Você considera que o Ensino Médio Público Regular possibilita a qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do seu trabalho? Justifique a sua resposta.

3. Na empresa em que você trabalha, quais são os conhecimentos importantes que lhe faltam para o exercício do seu trabalho e que deveriam ter sido oferecidos pelo Ensino Médio?

4. Em sua opinião, o que deveria mudar no Ensino Médio Público Regular para que este nível educacional possa atender as necessidades profissionais dos jovens trabalhadores brasileiros?

Muito obrigado pela sua participação!
Wanderley Azevedo de Brito

Apêndice II

Ensino Médio e Mercado de Trabalho – Questões Abertas

Pergunta 1:

Você considera que o ensino médio propedêutico é suficiente para do seu trabalho? Justifique sua resposta.

Tabela n. ____. Suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho – Opinião do trabalhador entrevistado

SIM	NÃO	EM PARTE	SEM RESPOSTA
24%	60%	16%	0%

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Tabela n. ____. Justificativa para a não suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores entrevistados

N.	Justificativas na Opção de “Não”	Frequência em números
1	Ensino de baixa qualidade ou ultrapassado	22
2	Não oferece conhecimentos necessários ao trabalho	16
3	Não ensina conhecimentos de informática e de novas tecnologias, com o nível de importância necessária ao trabalho,	14
4	Fica a desejar no ensino de Inglês e técnicas de vendas	9
5	Falta melhorar a relação entre teoria e prática	4
6	Falta infra-estrutura necessária para a formação dos alunos	3
7	Prepara apenas para o ensino superior	2
8	Despreparo dos professores	2
9	O trabalhador deve melhorar a sua qualificação	1

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Tabela n. ____. Justificativas para a não suficiência do Ensino Médio público propedêutico para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores entrevistados

N.	Justificativas na Opção de “Sim” ou “Em parte”	Opção “sim”	Opção “em parte”
1	As empresas não exigem muitos conhecimentos complexos	9	
2	O conhecimento depende também do esforço do aluno	3	
3	Possui acesso aos conhecimentos p/ exercício do trabalho	3	
4	Foi suficiente para compreensão de tarefas como cálculo e leitura	2	
5	Acesso à parte do que o trabalhador necessita	2	
6	A escola prepara para área de vendas no ensino português e matemática	2	
7	Outras (não muito claras)	2	
8	Aprendi a analisar e interpretar a realidade, mas é necessário se diferenciar.		4
9	Determinados conhecimentos são adquiridos somente no ensino médio		2
10	Possui suporte para o emprego, mas pode melhorar		4
11	Não ensina tudo o necessário		2
12	O trabalhador aprende no emprego ou fora do Ensino Médio.		2

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Pergunta 2:

Você considera que o Ensino Médio propedêutico possibilita a qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do seu trabalho? Justifique a sua resposta.

Tabela n. ____. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores entrevistados

SIM	NÃO	EM PARTE	SEM RESPOSTA
12%	78%	9%	1%

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Tabela n. ____. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores entrevistados - Justificativa

N.	Justificativa do Não	Frequência em números
1	Baixa qualidade do ensino, com conhecimentos superficiais para o exercício do trabalho e a valorização profissional	56
2	É necessário fazer (pagar) cursos adicionais fora do Ensino Médio ou na própria empresa	31
3	Ensino sem aulas práticas e distantes da realidade do mercado de trabalho	27
4	Faltam laboratórios equipados, bibliotecas atualizadas e outros recursos pedagógicos	23
5	Baixa qualificação, falta de empenho e baixos salários dos professores	21
6	Necessita mais esforço dos alunos	04
7	Outros	03

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Tabela n. ____. Possibilidade do Ensino Médio público propedêutico na qualificação profissional, com conhecimentos técnicos e científicos, para o exercício do trabalho – Opinião dos trabalhadores entrevistados – Justificativa

N.	JUSTIFICATIVAS	Opção "sim"	Opção "em parte"
1	Baixa exigência do mercado	2	
2	Atende a necessidade	2	
3	A empresa que aperfeiçoa o funcionário	2	
4	É possível colocar o ensino na prática	2	
5	A escola pública tem boa qualidade	1	
6	Faltam recursos e aulas de informática		3
7	Oferece alguma noção do mercado de trabalho		2
9	Apenas conhecimentos básicos, não os específicos		2
10	Necessário busca informação externas		1
11	O ensino oferecido está distante do mercado de trabalho		1
12	O ensino é de baixa qualidade		1

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Pergunta 3:

Na empresa em que você trabalha, quais são os conhecimentos importantes que lhe faltam para o exercício do seu trabalho e que poderiam ser oferecidos pelo Ensino Médio público?

Tabela n. ____ . Conhecimentos importantes que faltam para o exercício do trabalho

N	Opiniões dos trabalhadores entrevistados	Frequência em números
1	Informática avançada (<i>inclui softwares atualizados e sistema operacional alternativo</i>)	56
2	Conhecimentos técnicos para auxiliar na resolução de problemas no ambiente de trabalho	34
3	Domínio de boa comunicação oral e escrita (<i>inclui redação</i>)	23
4	Domínio de matemática para solucionar cálculos complexos no trabalho (<i>inclui estatística</i>)	17
5	Técnicas de liderança e de trabalho em equipe	14
6	Língua estrangeira (<i>principalmente leitura/interpretação de inglês e espanhol</i>)	10
7	Conhecimentos jurídicos e administrativos	08
8	Técnicas de venda para melhorar o trabalho	07
9	Outros conhecimentos específicos para o trabalho	06
10	Sem resposta	04
11	Resposta desprezada porque não condiz com a pergunta	01

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010

Pergunta 4:

Em sua opinião, o que deveria mudar no Ensino Médio público para que este nível educacional possa atender as necessidades profissionais dos jovens trabalhadores brasileiros?

Tabela n. ____ . Sugestões de mudanças para o Ensino médio

N	Opiniões dos trabalhadores entrevistados	Frequência em números
01	Melhorar a qualidade de ensino (<i>inclui conhecimento, didática e metodologia do professor em cada área específica</i>)	58
02	Proporcionar aulas de informática avançada	47
03	Incluir aulas práticas para preparar os jovens para o trabalho	42
04	Melhorar a formação/qualificação dos professores	39
05	Equipar melhor as escolas com laboratórios modernos	34
06	Preparar os jovens para o primeiro emprego	33
07	Equipar melhor as escolas com bibliotecas atualizadas	32
08	Estabelecer melhor relação do conhecimento teórico-prático	30
09	Valorizar os professores (<i>inclui melhores condições de trabalho e salários</i>)	27
10	Melhorar o ensino de inglês e espanhol	19
11	Melhorar e modernizar infra-estrutura das escolas	18
12	Motivar os alunos ao estudo	16
13	Oferecer aulas de reforço	11
14	Outras	04
15	Sem resposta	03

Fontes: dados da pesquisa: 2009/2010