UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO DE 2º GRAU: UM ESTUDO DE CASO

EDUARDO MAGRONE RODRIGUES

Orientando

TOMAZ TADEU DA SILVA

Orientador

PORTO ALEGRE, 1994

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO NOTURNO DE 2º. GRAU: UM ESTUDO DE CASO

EDUARDO MAGRONE RODRIGUES

PORTO ALEGRE, 1994

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

R696e Rodrigues, Eduardo Magrone
Evasão escolar no ensino noturno de 2º grau: um estudo de caso / Eduardo Magrone Rodrigues. - Porto Alegre: UFRGS, 1994.
p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 37.035.3
373.5.018.42-057.87
373.5.018.42(81)
373.512.127.3.018.42

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Alunos-trabalhadores: Ensino de segundo grau noturno
373.5.018.42-057.87

Educação e trabalho
37.035.3

Ensino de segundo grau noturno: Brasil
373.5.018.42(81)

Evasão escolar: Ensino de segundo grau noturno
373.512.127.3.018.42

Bibliotecária responsável:
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130

Também o indivíduo tem que percorrer, quanto a seu conteúdo, as fases de formação do espírito universal, mas como figuras já dominadas pelo espírito, como etapas de um caminho já trilhado e aplainado; vemos assim como, no que se refere aos conhecimentos, o que em épocas passadas preocupava o espírito maduro dos homens desce agora ao plano dos conhecimentos, dos exercícios e até jogos próprios da infância, e nas etapas pedagógicas reconheceremos a história da cultura projetada como em contornos de sombras.

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia do Espírito)*

Aos professores, funcionários e estudantes noturnos da escola pesquisada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito particularmente:

Aos meus pais: Antonio João Magrone Rodrigues e Sirlei Teresinha Moraes Rodrigues

Ao meu orientador: Professor Tomaz Tadeu da Silva

Aos colegas do grupo de trabalho: Alfredo José da Veiga Neto, Eneida de Macedo Tito, Gelsa Knijnik, Maria da Graça Hoefel, Marlucy Alves Paraiso e Mauro Augusto Burkert Del Pino

À Professora Mérion Campos Bordas

À Professora Ilza Rodrigues Jardim

SUMÁRIO

Resumo..... VIII

Abstract..... X

Introdução..... XII

1. POSIÇÃO DO PROBLEMA E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS..... 1

1.1. Posição e Formulação do Problema..... 1

1.2. Metodologia..... 10

2. O ENSINO DE 2o.GRAU NO BRASIL..... 14

2.1. Introdução..... 14

2.2. A Lei 5692/71..... 21

2.3. A Lei 7044/82..... 35

2.4. O Ensino de 2o. Grau e a Nova LDB..... 48

3. O ENSINO NOTURNO DE 2o. GRAU..... 84

3.1. Um Pouco da Sua História..... 84

3.2. A Realidade do Ensino Noturno de 2o. Grau..... 104

3.2.1. A Escola Noturna..... 105

3.2.2. Os Professores..... 112

3.2.3. O Trabalhador-Estudante..... 121

4. O ESTUDO DE CASO - O COLÉGIO JOSÉ MARTÍ..... 128

4.1. Colégio Estadual José Martí-Escola de 2o.Grau.. 128

4.2. Evolução da Evasão no Colégio José Martí..... 137

4.3. O Trabalho Docente à Noite..... 144

5. O TRABALHADOR QUE ESTUDA E O ESTUDANTE QUE TRABALHA..... 164

5.1. Caracterização da Clientela do Colégio José Martí..... 164

5.2. O Trabalhador Que Estuda..... 173

5.2.1. Por Que Trabalhar?..... 174

5.2.2. A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola.... 181

5.3. O Estudante Que Trabalha..... 187

CONCLUSÃO..... 206

BIBLIOGRAFIA..... 212

RESUMO

A presente dissertação apresenta as principais conclusões de uma pesquisa, realizada em uma escola pública de 2o. Grau - ensino regular noturno de 1a. à 3a. série -, na qual os professores e os alunos-trabalhadores foram privilegiados como sujeitos do estudo.

Por meio de entrevistas e aplicação de questionários, foi possível uma aproximação das determinações do fenômeno da evasão escolar presentes no cotidiano do ensino noturno de 2o. Grau.

O presente estudo também se preocupou em expor a complexidade que envolve a definição de um significado para o ensino de 2o. Grau brasileiro, assim como alguns dos principais determinantes da recente expansão dos cursos noturnos de 2o. Grau no País.

Em suma, as relações entre escola e trabalho são enfocadas a partir das relações estabelecidas pelos alunos-trabalhadores com duas realidades excludentes: o

fazer do trabalho e o saber da escola. Sendo que o fenômeno da evasão escolar é interpretado como sendo um indicador da incapacidade da atual instituição escolar - pensada e estruturada para atender uma população estudantil liberada do trabalho - em atender as necessidades, os interesses e as especificidades dos alunos-trabalhadores.

ABSTRACT

This dissertation presents the main conclusions of ressearch done in a public high school - night classes of the three years taught in the traditional way - in which the teachers and working students were chosen as the subjects of this study.

Through interviews and questionnaires it was possible to have an idea of the reasons for the phenomenon of loss of students which is part of the daily norm in high school night classes.

This study also worried about showing the complexness which is involved in the defination of a meaning for Brazilian high school, as well as the determining factors of the recent expansion of high school night courses in the country.

In summary, the relationship between the school and work are focused from the relationships established by the working students with two incompatible realities; the work of the job and the studies at school.

The phenomenon of loss of students is interpreted as an indicator of the present school system - thought of and structured to attend a student population which does not work - in attending the needs interests and specifications of the working students.

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, proponho-me investigar os fatores que determinam as elevadas taxas de evasão, verificadas em cursos noturnos de 2o. Grau.

Os estudos precedentes deixaram em aberto inúmeras questões acerca deste problema. O ensino de 2o. Grau continua a demandar mais investigações por parte dos pesquisadores em educação. Comprimido entre a prioridade dada à educação básica e a influência política da Universidade, o 2o. Grau ainda não conseguiu despertar a atenção de boa parcela dos pesquisadores brasileiros. De outra parte, o ensino noturno em todos os graus encontra-se em uma situação ainda mais precária no que se refere à produção acadêmica. Praticamente inexiste um "estado da arte" sobre o ensino noturno em nosso país, em que pese parcelas cada vez mais significativas da população estudantil brasileira recorrerem aos cursos noturnos como única alternativa de escolarização. Já as pesquisas sobre evasão escolar concentram-se no 1o. Grau de ensino e, mais

recentemente, a atenção de alguns pesquisadores está a se dirigir para a evasão em nível de 3o. Grau.

Por tudo isso, a presente investigação representa uma contribuição que busca subsidiar o preenchimento de algumas importantes lacunas da pesquisa educacional brasileira.

No primeiro capítulo, situarei a problemática da pesquisa, definindo o objeto a ser pesquisado e os procedimentos metodológicos adotados.

No segundo capítulo, tentarei identificar as principais implicações para o ensino de 2o. Grau, proporcionadas pelas Leis 5692/71 e 7044/82. Farei uma análise da atual crise do ensino de 2o. Grau no Brasil e procurarei discutir os limites e possibilidades para o ensino de 2o. Grau a partir do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação Nacional.

No terceiro capítulo, abordarei a questão do ensino noturno de 2o. Grau. Destacarei os fatores que favoreceram o surgimento, ampliação e consolidação dos cursos noturnos de 2o. Grau e indicarei alguns problemas atualmente neles presentes.

O quarto capítulo será reservado para a descrição dos principais momentos da história da escola onde foi desenvolvida a pesquisa de campo. Além disso,

tentarei identificar alguns fatores que influenciaram a elevação das taxas de evasão ao longo da história da escola estudada. Ainda no quarto capítulo, apresentarei as percepções dos professores da escola estudada acerca dos mecanismos de exclusão dos alunos-trabalhadores nela presentes.

No quinto capítulo, irei caracterizar a clientela estudantil da escola estudada quanto à sua vida escolar e às suas relações com o trabalho. Também no quinto capítulo, irei expor as razões que motivam o aluno do curso noturno de 2o. Grau a ingressar no mercado de trabalho, bem como apresentarei algumas representações dos alunos noturnos a respeito das contradições por eles experenciadas nas suas relações com os conteúdos curriculares da escola e com os conteúdos das habilidades do trabalho. Por fim, finalizarei o quinto capítulo, procurando destacar as dificuldades enfrentadas pelos alunos noturnos da escola estudada para conciliar os estudos com o trabalho, e as conseqüências de tais dificuldades para a elevação das taxas de evasão escolar.

Concluindo, tentarei provar que as elevadas taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2o. Grau, decorrem de uma notável desconsideração, por parte do aparelho escolar, do estatuto de trabalhador de sua clientela noturna. Tal negligência, é tanto a resultante de sucessivas políticas para o ensino de 2o. Grau que nunca o definiram sem recorrer a uma concepção

liberal que rejeita o trabalho manual ou a uma concepção tecnocrática de formação de mão-de-obra, como também o desdobramento da lógica contraditória do sistema público de ensino brasileiro que, ampliando o acesso da classe trabalhadora à escola de 2o. Grau, dividiu socialmente esta mesma escola em turnos qualitativamente diferentes.

Deve-se ter presente que fixei alguns limites, isto é, a pesquisa restringir-se-á a um curso noturno de 2o. Grau, oferecido pela rede pública estadual de ensino. Nestes termos, abordarei exclusivamente o fenômeno da evasão que juntamente com a reprovação e a repetência constituem o chamado fracasso escolar.

Dentro destes limites, o método que seguirei é o do estudo de caso. Consciente das vantagens e limitações desta modalidade de pesquisa, espero contribuir para o esclarecimento de algumas questões acerca da escolarização dos trabalhadores-estudantes em nosos País.

1. POSIÇÃO DO PROBLEMA E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

1.1. Posição e Formulação do Problema

Posicionar o problema a ser pesquisado implica situar o 2o. Grau em relação aos demais graus de ensino, situar o ensino noturno em relação aos demais turnos e interpretar o significado dos índices de evasão escolar, verificados em cursos noturnos de 2o. Grau.

Situar um grau de ensino em relação aos demais graus é procurar compreender qual o papel deste grau no sistema de ensino de uma determinada sociedade. No caso do 2o. Grau, tal compreensão não é uma tarefa fácil. Enquanto o 1o. e o 3o. Graus possuem funções mais consensualmente definidas, o 2o. Grau é marcado por uma indefinição no que respeita às funções a ele atribuídas.

O ensino de 1o. Grau é comumente definido como um processo educacional capaz de instrumentalizar minimamente os indivíduos para a sua socialização pós-familiar. Cabe-lhe fornecer as noções básicas da escrita,

os rudimentos do cálculo e os conceitos elementares das ciências naturais e sociais, de modo que a sua clientela possa ser integrada à sociedade na qual está inserida.

O ensino de 3o. Grau possue uma função terminal. Cabe-lhe fornecer uma qualificação profissional mais elevada, ampliar o conhecimento acumulado e estender parte deste mesmo conhecimento aos diversos setores da sociedade.

O ensino de 2o. Grau não possui uma função claramente definida. Recorrentemente, tem-se-lhe atribuído três funções: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa. A função propedêutica identifica o ensino de 2o. Grau com a preparação para o ensino superior. Desse modo, o 2o. Grau estaria encarregado de instruir aquela parcela da população estudantil, egressa do 1o. Grau, que reúne condições sociais e educacionais de ingressar no 3o. Grau. A função profissionalizante identifica o ensino de 2o. Grau com a preparação para o mercado de trabalho. Dessa forma, o 2o. Grau estaria encarrregado de qualificar aquela parcela da população estudantil, egressa do ensino de 1o. Grau, que, não reunindo condições sociais e educacionais de prosseguir os estudos em nível superior, ocupará posições qualificadas na hierarquia ocupacional do sistema produtivo. A função formativa, de definição problemática, não identifica o ensino de 2o. Grau nem com a preparação para o ensino superior, nem com a preparação para o mercado de trabalho, mas busca propiciar ao

estudante uma visão histórica das relações entre cultura e trabalho. Neste sentido, o 2o. Grau encarregar-se-ia de transmitir os princípios gerais que orientam os processos de evolução da sociedade, da ciência, da tecnologia e da dinâmica do trabalho.

Com efeito, o 2o. Grau "é a manifestação clara do caráter dualista de nossa sociedade, até mesmo pela inexistência de uma posição mais ou menos consensual a ele atribuída." (Cury, 1991: 46). Nas palavras de Maria I. S. Bedran:

> O ensino de 2o. Grau demonstra o impasse em que se encontram as sociedades modernas para responderem à pergunta: seus membros vão ser encaminhados para os pólos de decisão ou para os pólos de execução? Quais desses membros vão para uma ou outra dessas vias? (Bedran, 1984: 33).

Quanto ao ensino noturno, situá-lo em relação ao ensino oferecido nos demais turnos (manhã e tarde) exige uma reflexão mais trabalhosa. Não é possível definir funções específicas para os diferentes turnos de um mesmo grau de ensino. Ao menos em nível formal, eles se encontram estruturados de forma integrada e unificada. Portanto, o correto posicionamento do noturno em relação ao diurno depende de uma penetração, mesmo que parcial, na realidade concreta de ambos os turnos.

Neste ponto, pode-se dizer que, dentre todos os fatores que diferenciam o noturno do diurno, o perfil de suas respectivas clientelas é aquele que mais remarcavelmente assinala a diferença entre os dois turnos. Quanto às formas de organização, a proposta curricular, a prática docente e as condições físicas, a escola noturna e a escola diurna parecem ser iguais em tudo. Na realidade, fatores como o não-funcionamento ou o precário funcionamento das dependências extra-classe à noite, assim como a exacerbação, no noturno, dos efeitos nocivos sobre a prática docente, ocasionados pela baixa remuneração, pelas difíceis condições de trabalho e pela desqualificação a que o professor vem sendo submetido, não podem ser desprezados. Porém, nada disso demarca tão radicalmente a fronteira entre os turnos, como o fato de os cursos noturnos acolherem trabalhadores assalariados que buscam neles a última chance de adquirir uma credencial que lhes possibilitará resistir ao processo de exploração do seu trabalho. Como diz Marília Sposito: "as questões que atingem os cursos noturnos são as que mais de perto trazem para a educação as determinações da sociedade e da desigualdade social." (Sposito, 1988: 169).

Em função disso, os cursos noturnos acabam por expor uma contradição básica existente no sistema de ensino brasileiro. Pois, em nível legal, tal sistema encontra-se unificado, oferecendo uma escola igual para todos, porém, no nível das relações sociais concretas, este mesmo sistema negligencia o fato de que nem todos que

freqüentam tal escola são socialmente iguais. Em outras palavras, o caráter abstrato da unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro, desconsiderando a existência de uma profunda diferenciação social entre os estudantes que freqüentam uma mesma escola em turnos diferentes, faz com que a desigualdade real das oportunidades educacionais apareça como igualdade juridicamente legitimada destas mesmas oportunidades.

Para posicionar o problema de pesquisa, resta ainda esclarecer o significado dos índices de evasão escolar, observados em cursos noturnos de 2o. Grau.

De início, deve-se registrar que o problema da evasão é antigo na história educacional brasileira. Já em 1954, dos três milhões de alunos matriculados na 1a. série, somente cem mil concluíram o 3o. ano colegial em 1964 (Lima, 1969). Nos últimos anos, alguns pesquisadores têm voltado a sua atenção para o problema do fracasso escolar no qual a questão da evasão tem sido estudada juntamente com a reprovação e a repetência.

A palavra evasão vem do latim **evasione** e significa fuga, abandono de um determinado lugar onde se deveria permanecer. Para a pesquisa educacional, evasão significa o afastamento dos alunos do sistema de ensino, por abandono do estabelecimento no qual eram freqüentes, sem solicitar transferência. Há dois tipos de evasão: a permanente e a temporária. A evasão permanente ocorre,

quando o aluno abandona a escola, e jamais volta a freqüentá-la. A evasão temporária ocorre, quando o aluno abandona a escola durante um ano, e volta a freqüentá-la no ano seguinte. Há também dois tipos de alunos evadidos: aqueles que abandonam a escola durante o ano letivo, e aqueles que a abandonam após findar o referido ano. A reprovação e a repetência são as outras faces do fracasso escolar. Para efeitos de definição, é considerado reprovado todo aluno que não preencher os requisitos mínimos em aproveitamento e freqüência previstos em legislação pertinente. Já a repetência é definida como sendo o caso daqueles alunos que refizeram os estudos por não terem preenchido os requisitos mínimos em aproveitamento e freqüência, previstos em lei.

A imensa maioria das investigações sobre evasão escolar concentra a sua atenção nas primeiras séries do ensino elementar. Ao que se sabe, a evasão e a repetência nas séries iniciais do 1o. Grau constituem um dos problemas mais graves do sistema educacional brasileiro. Um levantamento do Ministério da Educação revelou que 52% das crianças matriculadas na 1a. Série do 1o. Grau não chega à 2a. série e apenas 18% concluem o 1o. Grau (O Liberal, 1988).

O fato de a maioria das pesquisas sobre evasão escolar restringir-se ao 1o. Grau não é surpreendente. Afinal, ao longo dos anos, várias gerações de educadores conviveram com a chamada "prioridade para o ensino

básico". Porém, hoje mais do que nunca, prioridade não pode ser confundida com exclusividade, pois, mesmo sem solucionar definitivamente o problema do acesso universal ao ensino de 1o. Grau, a sociedade brasileira já se depara com demandas de expansão da oferta de vagas em outros níveis de ensino.

No que se refere à questão da evasão escolar em nível de 2o. Grau, as explicações oferecidas a partir das investigações do fenômeno em nível de 1o. Grau, não são suficientes. Dentre as muitas razões que endossam esta afirmação, destaco apenas que o 2o. Grau ocupa uma posição problemática na estrutura do sistema de ensino cujas funções já foram referidas em parágrafos anteriores. Além disso, a clientela do 2o. Grau encontra-se em uma etapa de sua escolarização que implicou na superação de várias barreiras sócio-educacionais, interpostas ao longo da trajetória escolar de significativa parcela da população brasileira. Segundo o Anuário Estatístico da UNESCO de 1990, no Brasil, quase metade das pessoas, de qualquer idade, que concluem o 1o. Grau não prosseguem os estudos (Folha de São Paulo, 1991). Em função disso, o problema da evasão escolar em nível de 2o. Grau exige investigações específicas.

Somente nos últimos anos, em razão da freqüência, da generalização e da intensidade com que o fenômeno tem se manifestado, alguns pesquisadores têm

voltado a sua atenção para os índices de evasão do ensino médio.

Na tabela 1, dados mais recentes mostram a gravidade do problema na capital e no Estado do Rio Grande do Sul. Como se pode observar, tanto em Porto Alegre, como em todo o Estado, as taxas de evasão, de reprovação e de repetência à noite são superiores às respectivas taxas da manhã e da tarde. Note-se ainda que a taxa de evasão também supera as taxas de reprovação e de repetência no que respeita aos cursos noturnos.

TABELA 1 - taxas totais de evasão, reprovação e repetência na rede estadual de 2o.Grau do Rio Grande do Sul 1991.

	2o. Grau					
	Porto Alegre			R S		
	Manhã	Tarde	Noite	Manhã	Tarde	Noite
Evasão	5,65	9,31	24,34	7,99	10,81	25,46
Reprovação	13,25	14,34	17,88	15,74	17,10	19,05
Repetência	7,15	11,53	16,48	8,80	11,06	17,14

Fonte: Secretaria da Educação/RS/Unidade de Informática.

Em nível nacional, a taxa de evasão escolar do 2o. Grau em todos os turnos de 1963 a 1983 pulou de 10% para 16,9% (Melchior, 1988). Em que pese os dados não discriminarem a

evasão por turno, pode-se afirmar seguramente que a maior porcentagem de evadidos se encontra à noite. De outra parte, segundo dados do MEC, em 1988, os cursos noturnos em todo o país já respondiam por 58% das matrículas do 2o. Grau (Folha de São Paulo, 1991). Tem-se, portanto, uma péssima combinação: de um lado, uma tendência ascendente das taxas de evasão à noite; de outro, um aumento da demanda por ensino noturno. Nessas condições, as taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2o. Grau, podem ser interpretadas como sendo uma das resultantes do fracasso escolar que representa mais nitidamente o caráter ilusório da democratização deste grau de ensino no Brasil. Portanto, investigar tal fenômeno, nesse contexto, significa deslindar as relações sociais e políticas que o determinam.

Posicionado o problema de pesquisa, a sua formulação pode ser enunciada nos seguintes termos: que fatores ocasionam as expressivas taxas de evasão escolar em cursos noturnos de 2o. Grau?

A investigação de um fenômeno dessa natureza pode ser realizada a partir de uma gama muito ampla de abordagens. A evasão escolar pode ser investigada numa perspectiva psicológica, pedagógica, sociológica, entre outras alternativas. Neste trabalho, irei investigar o fenômeno da evasão escolar numa perspectiva eminentemente

sociológica. Esta opção justifica-se pela própria posição do problema, referida anteriormente.

A abordagem sociológica da evasão escolar também possibilita um leque amplo de aspectos a serem explorados durante a investigação. Pode-se analisar as relações entre as políticas públicas para o ensino noturno e a evasão, a forma pela qual as instituições escolares têm reagido ao fenômeno da evasão, as relações de gênero ou de raça no interior da escola e a sua influência na determinação do fracasso escolar, etc. Neste estudo, privilegiarei os fatores, associados às relações entre escola e trabalho, que determinam a evasão escolar.

Por fim, a multiplicidade de determinações constitutivas das relações entre educação e trabalho, envolvidas no fenômeno da evasão, será abordada na perspectiva do trabalhador-estudante, de modo que possibilite uma maior concentração da atenção analítica, requerida pelo trabalho de investigação.

1.2. Metodologia

Este trabalho é um estudo de caso, realizado a partir de uma pesquisa de campo, em uma escola da rede pública estadual de ensino.

Os dados foram coletados entre dezembro de 1992 e setembro de 1993. A escola na qual foi realizada a pesquisa de campo está localizada no bairro Navegantes, este, situado na zona norte do município de Porto Alegre.

As razões para a escolha da referida escola foram as seguintes:

- Pertencer à rede pública estadual de ensino. No Brasil, "a alocação de recursos para a manutenção das redes de 2o. Grau provém, predominantemente, da esfera estadual" (Rosemberg, 1988: 137). Em conseqüência, as redes estaduais possuem um maior número de estabelecimentos o que pode possibilitar alguma generalização de muitos resultados do presente estudo de caso.

- Estar localizada em bairro de expressiva e diversificada atividade econômica, tanto no setor industrial, como no setor de comércio e serviços. Uma vez que o objeto de investigação é a evasão escolar em cursos noturnos, freqüentados predominantemente por trabalhadores-estudantes, o fato de a escola estar localizada em um bairro de intensa atividade econômica favorece vários procedimentos de pesquisa.

- Constituir um caso extremo do fenômeno investigado, pois, segundo dados fornecidos pelo Serviço de Informática da SEC/RS, a escola em estudo registrou,

durante o ano de 1991, taxas elevadíssimas de evasão escolar em seus cursos noturnos.

Trata-se de uma escola exclusivamente de 2o. Grau. O ensino por ela oferecido consiste em uma formação geral básica com três terminalidades profissionalizantes: Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Laboratório e Análises Químicas e Ensino de 2o. Grau também conhecido como Programa de Preparação para o Trabalho ou PPT. Pela manhã e à noite, são oferecidas matrículas em todas as séries do 2o. Grau; à tarde são oferecidas matrículas somente na 1a. série. Durante o ano de 1991, o número de matrículas neste estabelecimento de ensino foi de 1.226 alunos, assim distribuídos por turno: 465 pela manhã, 288 à tarde e 473 à noite.

A pesquisa de campo foi realizada exclusivamente no noturno. Para tanto, recorreu-se a três instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevistas e análise de documentos.

Foram aplicados 282 questionários em alunos regularmente matriculados no curso noturno da escola. A aplicação dos questionários foi realizada durante as aulas, mediante a cessão, por parte dos professores, do período de tempo necessário para respondê-lo.

Foram realizadas entrevistas abertas, com base em roteiro pré-estabelecido, com 20 alunos (13 homens e 7

mulheres) e 10 professores (7 homens e 3 mulheres, todos efetivos, 5 graduados e 5 pós-graduados).

Os alunos entrevistados foram escolhidos aleatoriamente entre os respondentes do questionário. Em função das estatísticas indicarem uma maior incidência da evasão escolar na 1a. série do 2o. Grau, eles foram estratificados por série. Assim, foram entrevistados 10 alunos da 1a. série, 5 alunos da 2a. série e 5 alunos da 3a. série. As entrevistas com os alunos foram realizadas na própria escola ou no local de trabalho dos mesmos de acordo com a conveniência dos entrevistados.

Os documentos analisados constituíram-se de dados estatísticos, fornecidos pelo Serviço de Informática da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, arquivos e atas da secretaria da escola, um trabalho sobre a história da escola e informações contidas em murais.

Por fim, cabe registrar que, no que respeita a definições, o fenômeno da evasão foi estudado em seu sentido mais amplo, não se levando em conta a evasão permanente ou temporária, referidas anteriormente. Sendo considerado evadido, para efeito desta pesquisa, todo aluno que abandonou o estabelecimento de ensino durante o ano letivo.

2. O ENSINO DE 2o. GRAU NO BRASIL

2.1. Introdução

A tradição classista da educação brasileira consagrou uma dualidade entre o ensino voltado para as elites e o ensino voltado para a maioria da população que atravessou inabalada as diferentes reformas pelas quais passou o ensino médio. "A essa dualidade, Anísio Teixeira chamou 'o ensino para os nossos filhos' e 'o ensino para os filhos dos outros', o primeiro chamado de secundário e o segundo, de técnico-profissional". (Catani et al., 1989: 208)

O ensino secundário nunca conseguiu romper de fato as ligações orgânicas que sempre estabeleceu com o ensino superior, enquanto que o ensino técnico-profissional, em diferentes momentos da história educacional brasileira, gozou de diferentes intensidades de prestígio social, mas nunca conseguiu se impor como uma necessidade para a formação do adolescente.

Até 1930, o ensino secundário brasileiro possuía um conteúdo eminentemente intelectualista, sem ligação alguma com qualquer atividade instrumental. Reproduzindo os modelos e padrões de cultura estrangeiros, o ensino secundário estava voltado predominantemente para a preparação das elites dirigentes. Estas deveriam dominar as artes, a literatura, a oratória e a cultura universal, de modo que, prosseguindo os estudos em nível superior, pudessem constituir os quadros administrativos que assegurariam a manutenção do regime vigente.

Em 1930, surgem as condições para uma maior centralização das decisões e uma unificação das políticas educacionais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, assiste-se à primeira grande reforma do ensino secundário. A reforma Francisco Campos substituiu os estudos livres e os exames parcelados para a conclusão do ensino secundário por estudos regulares com um elenco de disciplinas anuais e freqüência obrigatória. Com esta reforma, o ensino secundário passa a ser constituído de dois cursos: um fundamental com cinco séries e outro complementar com duas séries. Este curso complementar oferecia as modalidades pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, visava o ingresso nos cursos superiores e correspondia na época ao que hoje denominamos de 2o. Grau.

Em 1942, a reforma Gustavo Capanema extinguiu o curso complementar. Assim, as modalidades pré-jurídico,

pré-médico e pré-politécnico do curso complementar são substituídas pelos cursos médios de 2o. Ciclo. A partir de então, o curso secundário passa a ser organizado em 2 ciclos: o ginasial com quatro anos e o colegial com três anos. Por sua vez, o colegial ou 2o. Ciclo do Ensino Médio passou a oferecer duas modalidades: o ramo secundário, subdividido em Clássico e Científico, conforme o acento estivesse, respectivamente, no estudo das ciências físicas, químicas e biológicas ou nos estudos sociais e nas línguas estrangeiras vivas ou mortas e o ramo técnico-profissionalizante, subdividido em Normal, voltado para a preparação de professores para o ensino primário, Industrial, Agrícola e Comercial. Além disso, a reforma Gustavo Capanema estabeleceu a articulação entre o ensino primário e o secundário.

Somente com o advento da Lei 1821/53, o acesso a todos os cursos superiores pelos egressos do ramo profissionalizante do 2o. Ciclo é juridicamente reconhecido. Apesar disso, a dicotomia do ensino médio brasileiro continuava a apresentar um alto grau de enraizamento na estrutura do sistema de ensino nacional, uma vez que o ramo secundário continuava desvinculado das questões referentes ao mundo do trabalho, e o ramo profissionalizante permanecia instrumentalizado.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 foi o resultado de vários debates

sobre a educação que tiveram início com a promulgação da Constituição de 18 de setembro de 1946.

Nesta época, o País encontrava-se em um processo acelerado de industrialização. A crise mundial da economia capitalista, restringindo as importações, fez com que a indústria nacional iniciasse a fabricação de muitos artigos até então importados. A crise do café fez ruir a ideologia do agriculturalismo que preconizava uma suposta vocação agrícola para o Brasil. Todas as classes sociais se uniram em torno da bandeira da industrialização. O processo de industrialização galvanizou a opinião de todas as forças políticas do país que, a partir de 1945, não irão lutar contra ou a favor da industrialização, mas sim pelo controle de tal processo (Saviani, 1985).

Neste contexto, o liberalismo surge como uma ideologia capaz de expressar o consenso existente na sociedade em torno da bandeira da industrialização. Como diz Dermeval Saviani:

> ... Em todo esse período [1945-61] o pano de fundo ideológico foi o liberalismo. Todos faziam profissão de fé liberal-democrática, assumindo o liberalismo os mais variados matizes. E o denominador comum da industrialização permitiu que os conflitos fossem absorvidos pelo jogo democrático (Saviani, 1985: 141).

A Lei 4.024/61 foi elaborada sob a influência das idéias liberais que garantiam o consenso em torno da

industrialização. Uma concepção acentuadamente instrumental da educação não está presente em seu texto. O que prevalece são as idéias de cidadania, de liberdades fundamentais do homem, de universalismo, etc. Não se verifica uma preocupação mais remarcável com a preparação para o trabalho, qualificação profissional, habilitação profissional e outros objetivos mais vinculados com o mercado de trabalho. Isto só irá aparecer com a Lei 5692/71 que será analisada mais adiante.

A Lei 4024/61 foi, fundamentalmente, uma consolidação das orientações que já vinham sendo implementadas na educação nacional. Os debates que antecederam a sua publicação se concentraram na maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados na organização e controle das escolas e no conflito escola particular versus escola pública que pôs em confronto os grupos interessados em controlar as verbas públicas destinadas à educação. Problemas como a alfabetização de adultos ou a educação popular simplesmente não foram considerados.

No que se refere ao curso secundário, pode-se observar, além de uma vaga referência à formação integral do adolescente (Art. 35), uma concepção orgânica do que, alguns anos mais tarde, viria a ser uma escola de 2o. Grau. A Lei 4024/61 manteve os mesmos ramos para o 2o. Ciclo do ensino médio: o secundário de um lado e o técnico-profissionalizante de outro. Quanto ao ramo

técnico-profissionalizante, além das subdivisões em normal, agrícola, industrial e comercial, outras possibilidades eram também admitidas, porém rarissimamente utilizadas.

Além disso, a Lei 4024/61 equiparou plenamente os cursos de nível médio e flexibilizou o intercâmbio entre eles. Porém, a dualidade estrutural do ensino médio foi reforçada, haja visto que o ramo secundário assumiu um caráter mais acadêmico e o ramo técnico-profissional foi conservado sem alterações positivas em relação à sua situação anterior.

Não casualmente, a consolidação do divórcio histórico entre ensino propedêutico e ensino profissional, promovido pela Lei 4024/61, coincidiu com o final de um processo de diversificação da atividade econômica, de urbanização e de surgimento da burguesia industrial e das classes média e operária. Segundo Maria Ignez Saad Bedran:

> Tais resultados estavam em consonância com a modernização do país, visando formar, de um lado, a classe dirigente urbana capaz de dar suporte à política de industrialização e, de outro lado, a qualificação da mão-de-obra nos limites necessários ao funcionamento do modelo urbano-industrial. Dessa forma, a dualidade do sistema de ensino encarregou-se da socialização diferencial entre as pessoas que desempenhavam tarefas de execução e de decisão, que excluía, por definição, uma formação integral do adolescente (Bedran, 1989: 759).

A distribuição dos alunos pelos ramos permanecia sendo realizada de acordo com a sua origem sócio-econômica. Os cursos profissionalizantes respondiam por apenas 30% das matrículas e eram freqüentados por alunos pertencentes às camadas sociais menos favorecidas que dificilmente conseguiam ingressar nos cursos superiores. Ao mesmo tempo, os cursos propedêuticos respondiam pela maioria das matrículas e eram freqüentados por virtuais candidatos ao ensino superior. Tal configuração da distribuição dos alunos revelava a completa desarticulação entre o mundo da "educação", encarregado de desenvolver o intelecto, independentemente das demandas do sistema produtivo, e o mundo do "trabalho", perpassado pela exigência do domínio de habilidades instrumentais, que eram ensinadas em cursos de formação profissional (Kuenzer, 1987).

Segundo Maria C. da Silva Crema (1987: 66), a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5692/71) "foi a tentativa de apagar as contradições entre as partes curriculares de educação geral e de formação especial, como ainda ensaiar a experiência de uma escola única na forma e polivalente na função." Em virtude da importância que a compreensão dos desdobramentos desta lei e das que a seguiram (Lei 7044/82 e a Nova LDB) adquire para a análise dos fatores que determinam a evasão escolar em cursos noturnos de 2o. Grau, far-se-á, a seguir, um estudo mais detalhado de cada uma delas.

2.2. A Lei 5692/71

Antes de mais nada, faz-se necessário realizar uma sucinta reflexão a respeito das relações entre o sistema escolar, a legislação e a sociedade. A organização das instituições não é resultado exclusivo da legislação. Fatores externos às instituições concorrem, em diferentes medidas, para configurar tanto a legislação que regulamenta as relações estabelecidas em uma determinada instituição, como as dimensões não-legislativas da organização desta mesma instituição. No caso específico da organização escolar e de sua legislação, tanto uma, como a outra interagem no seio da sociedade que produz a ambas. Apesar disso, a análise crítica da escola possui, no estudo da legislação educacional, um instrumento privilegiado, pois a legislação, ao enunciar os objetivos gerais que irão orientar a organização das instituições escolares, possibilita captar as contradições existentes entre aqueles objetivos e a situação real destas instituições.

A Lei 5692\71 não será analisada textualmente. A sua letra é sobejamente conhecida de todos aqueles que já se ocuparam das questões relativas ao ensino de 2o. Grau. Nos limites deste trabalho, farei um resgate sumário do contexto social, político e econômico em que surgiu a referida Lei. A seguir, apresentarei sinteticamente as idéias gerais da teoria do capital humano que fundamentou

os postulados da Lei 5692/71, destacarei as finalidades desta legislação e relacionarei os fatores que ocasionaram o fracasso da política, embutida em suas linhas. Concluindo, tentarei analisar as conseqüências da Lei 5692/71 para o ensino de 2o. Grau em geral e para o ensino noturno de 2o. Grau em especial.

No início da década de 60, o consenso que, até então, fora forjado em torno da bandeira da industrialização já não existia mais. Durante o governo de Juscelino Kubitschek, o processo de industrialização da economia brasileira foi ultimado através de uma significativa desnacionalização. Desse modo, o capital estrangeiro, em especial as indústrias de consumo durável que exigem investimentos de grande porte, obteve grandes vantagens para a instalação de filiais em território brasileiro. Em pouco tempo, as empresas multinacionais passaram a dominar a economia brasileira, ora adquirindo o ativo de muitas empresas nacionais, ora promovendo uma integração vertical com outras tantas. Tais empresas passaram a colocar sob a sua influência os rumos do desenvolvimento econômico brasileiro.

Este movimento em direção à desnacionalização progressiva da economia e da sociedade colocou em confronto as diferentes classes sociais e setores de classe que antes se aglutinavam em torno da política de industrialização. O empresariado nacional conduzira o processo de substituição de importações, mas, agora,

aproximava-se cada vez mais dos interesses internacionais. As camadas médias que apoiaram o processo de industrialização, em virtude de o mesmo ampliar as suas possibilidades de ascensão social, viram, no novo processo de internacionalização da economia, novas oportunidades de ascender socialmente. Porém, a classe operária e as lideranças de esquerda que apoiaram a industrialização, porque viram nela um caminho para a libertação nacional, passaram a levantar a bandeira do desenvolvimento nacional soberano que entrou em choque com as tendências econômicas dominantes. Como diz Dermeval Saviani:

> ... se os empresariados nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os levaram a isso eram divergentes. Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional, etc.) (Saviani, 1985: 143).

Neste contexto, o Estado brasileiro foi instado a adequar a sua organização política às tendências econômicas predominantes. Assim, as forças políticas que ameaçavam o prosseguimento do processo de internacionalização da economia foram sufocadas, para que a estrutura de poder do Estado permanecesse fiel aos rumos

modernizadores do modelo sócio-econômico vigente. A "revolução" de 64, portanto, não representou uma ruptura com tal modelo, mas sim uma continuidade. A ruptura ocorreu no plano político para dar livre curso ao processo de desnacionalização modernizante da economia. A partir de 1964, a maioria dos setores que constituíam a vida social, política e econômica do País sofrem a influência da proposta de modernização do regime militar, inclusive a estrutura do sistema de ensino. Como diz Edna G. M. Fiod:

> A modernização vem atender a pressões internas e externas, definindo as relações do Brasil, enquanto sistema periférico, dependente em relação aos países centrais, independentes e desenvolvidos. Essas relações definiram a política e a economia, direcionando os rumos da sociedade brasileira, modificando conseqüentemente toda a estrutura educacional (FIOD, 1983: 90).

As modificações da estrutura educacional deveriam dotar o ensino em todos os níveis de maior racionalidade. A baixa produtividade, a inadequação da proposta educacional em relação às metas de desenvolvimento econômico acelerado, a falta de articulação do sistema escolar com o mercado de trabalho, o excessivo academicismo dos cursos eram apontados, pelo novo discurso, como fatores explicativos das dificuldades econômicas em que atravessava o país e, segundo os tecnocratas do regime, resultavam da falta de um planejamento racional para a educação (Kuenzer, 1987).

O referencial teórico que fundamentou a proposta de reestruturação do sistema de ensino foi fornecido pela teoria do capital humano. Surgida no interior dos debates sobre os fatores explicativos do crescimento econômico, a teoria do capital humano postulou que o investimento em educação pode aumentar a produtividade geral da economia. Com o conceito de capital humano, pretendeu demonstrar que o investimento no homem apresenta rendimento maior que o da aplicação em bens de capital.

Em nível macroeconômico, a teoria do capital humano afirma que, se ao longo de um determinado período de tempo, o acréscimo dos estoques de capital físico e de trabalho explica apenas uma parcela do crescimento de uma economia, então o resíduo de crescimento não explicado pode ser atribuído ao investimento em recursos humanos. Tal investimento compreenderia inversões em educação, treinamento, saúde, assistência social etc.

Em nível microeconômico, a teoria do capital humano supõe que o indivíduo é quem produz as suas próprias capacidades de produção. Segundo tal teoria, o montante de despesas que alguém deve efetuar em educação para aumentar a sua produtividade é denominado de investimento humano. A produtividade de um indivíduo seria diretamente proporcional ao montante de investimento humano por ele realizado. Sendo a renda considerada como função da produtividade, a cada aumento da produtividade

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

corresponderia um aumento de renda. Infere-se daí que a educação seria um instrumento eficiente de distribuição de renda e de mobilidade social. Gaudêncio Frigotto analisa as conseqüências da teoria do capital humano para a educação nos seguintes termos:

> O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 1984: 15).

A Lei 5692/71 incorporou os supostos da teoria do capital humano e surgiu como a alternativa de reestruturação racional do ensino de 1o. e 2o. Graus. A proposta de racionalização, embutida na Lei, fez com que o espírito liberalizante presente na Lei 4024/61 cedesse espaço à uma concepção tecnicista do ensino de 2o. Grau. Os meios (técnicas) passam a ser mais importantes que os fins (ideais), a adaptação é mais valorizada que a autonomia, a quantidade prevalece sobre a qualidade, as necessidades sociais cedem lugar às aspirações individuais e, naturalmente, a cultura geral é aviltada em favor da formação profissional (Saviani, 1985).

Com o advento da Lei 5692/71, o até então chamado Curso Colegial (2o. Ciclo do ensino médio) passa a denominar-se 2o. Grau. Desaparecem o Primeiro Ciclo (Ginasial) com duração de quatro anos e o Segundo Ciclo (Colegial) com duração de três anos. As séries correspondentes ao antigo Primeiro Ciclo são incorporadas ao 1o. Grau, e o 2o. Grau passa a ter uma duração de três ou quatro séries anuais, conforme a carga horária de cada habilitação. Em termos estruturais, a Lei 5692/71 tentou romper com a dualidade entre ensino secundário e ensino técnico-profissional, idealizando um modelo de escola única no qual o trabalho manual estaria articulado com o trabalho intelectual. A terminalidade foi imposta como norma para o ensino de 2o. Grau. Foram substituídos "os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único - por onde todos passam independentemente de sua origem de classe - cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola" (Kuenzer, 1987: 9).

Após a implantação da Lei 5692/71, o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação propõe a operacionalização para a habilitação profissional, ou seja, o 2o. Grau incumbir-se-ia, a partir de então, da formação do Técnico (Habilitação Profissional Plena) e do Auxiliar Técnico (Habilitação Parcial). Em que pese a tão propalada pretensão de romper com a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro através do compromisso da escola com a formação profissional, o parecer 45/72 tão

somente conseguiu cobrir com um véu legislativo a referida dualidade. Como diz Acácia Kuenzer:

> ... a leitura do Parecer 45/72 mostra a permanência da ambigüidade entre academicismo e profissionalização, através de uma proposta curricular que compromete a pretendida unidade quando propõe disciplinas gerais e disciplinas específicas organizadas em duas partes distintas. Assim, este parecer nega a dualidade na forma, ao pregar a escola única, e a recupera no conteúdo, através da forma de organização curricular; as disciplinas de educação geral continuam a ser ministradas de forma academicista, enquanto as específicas devem ser "práticas" (Kuenzer, 1989 b).

Na verdade, a Lei 5692/71 pretendeu reduzir a demanda pelo ensino superior. Para tanto, foi necessário substituir o caráter acadêmico do 2o. Grau pela universalização compulsória da formação profissional.

Com efeito, o mesmo processo que exigiu o fortalecimento e ampliação relativos dos setores médios para adequar o crescimento da demanda com a expansão da produção de bens duráveis também foi restringindo, progressivamente, os canais de ascensão social que se constituíam no meio pelo qual se dava a ampliação destes mesmos setores. A internacionalização do mercado interno destruiu os tradicionais mecanismos de ascensão social da classe média e criou novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas cuja ocupação passou a exigir mais qualificação (Romanelli, 1982). Além disso, a industrialização e a urbanização da sociedade brasileira

gerou uma pequena-burguesia numerosa que desenvolvia trabalho intelectual assalariado nos grandes centros urbanos. Em decorrência desses fatores, as demandas educacionais em relação ao ensino superior aumentaram significativamente, pois a qualificação profissional, adquirida nas Universidades, passou a se constituir, para as camadas médias, senão na única, ao menos na principal via de ascensão às posições superiores das hierarquias sociais e ocupacionais. Ao mesmo tempo, o governo não investia em educação, pois a integração efetiva do País na economia mundial exigia uma reorganização da economia nacional que absorvia vultosos recursos. Tal impasse fez com que a classe média passasse a exercer forte pressão em favor da "democratização" do ensino superior, ocasionando uma verdadeira crise educacional, pois o número daqueles que concluíam o 2o. Grau e não obtinham vaga no ensino superior aumentava significativamente.

A proposta de profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2o. Grau teve como finalidade desviar para o mercado de trabalho boa parte dos candidatos potenciais à Universidade. Desse modo, na ótica dos defensores da generalização da formação profissional no 2o. Grau, eliminar-se-ia o problema dos excedentes e atender-se-ia às necessidades do mercado de trabalho relativas a técnicos de nível médio, decorrentes do crescimento econômico acelerado, na época do "milagre brasileiro" (Cunha, 1977).

Inúmeros fatores estruturais e conjunturais ocasionaram o fracasso da proposta embutida na Lei 5692/71. Pelo menos quatro fatores conjunturais concorreram decisivamente para o fracasso da proposta legal. Em primeiro lugar, a inexistência de pesquisas que revelassem as necessidades de técnicos de nível médio de um mercado de trabalho que pode ser local, regional e nacional, mercado de trabalho este que em sociedades modernas abrange mais de duas mil habilitações (Catani et al., 1989).

Além disso, os recursos financeiros eram insuficientes para custear meios técnicos e físicos para o funcionamento mínimo das oficinas e laboratórios em escolas públicas, assim como para preparar adequadamente o corpo docente (Fischer, 1988).

Também se verificou o desprezo dos agentes econômicos pelo profissional egresso do sistema formal de educação, sob este aspecto, quanto mais a escola de 2o. Grau se voltava para a grande empresa, mais esta mostrava prescindir daquela, porquanto os sistemas de recrutamento das grandes empresas utilizarem a credencial da escolarização apenas para selecionar o empregado, que, uma vez incorporado ao quadro funcional, se submete à "pedagogia da empresa" cujo sistema de treinamento se encarrega de formar seus próprios quadros, desde os níveis médios e gerenciais até os que trabalham diretamente na linha de produção. Ainda sob este aspecto, pode-se dizer

que, estando o sistema produtivo brasileiro comprometido com o grande capital, a busca incessante, por parte deste, de competitividade dos seus produtos no mercado externo fez com que os investimentos em inovação tecnológica e novos modelos de gerenciamento da produção desmobilizassem parcelas significativas da mão-de-obra empregada em todos os setores da economia que não mais conseguiram absorver a oferta excedente, muito superior à demanda (Kuenzer, 1987).

Por último, o surgimento da empresa capitalista de Ensino Superior que, mesmo oferecendo um ensino de qualidade inferior aos barrados na Universidade Pública, lhes garantia um certificado que preenchia formalmente os critérios credencialistas de seleção do mercado de trabalho, acabando por inflacionar este mesmo mercado com uma massa de diplomados em Curso Superior, que ocasionou uma degradação do certificado de 2o. Grau e fez com que ocupações até então de nível secundário passassem a ser exercidas somente por egressos do 3o. Grau (Singer, 1988).

Pelos menos três fatores estruturais abalaram os supostos da Lei 5692/71. Primeiramente, a pretensão de estabelecer uma relação linear entre educação formal e processo de desenvolvimento sócio-econômico é totalmente inviável em economias capitalistas, cujo mercado de trabalho não apresenta a racionalidade necessária para o

planejamento de recursos humanos a longo prazo (Bedran, 1984).

Além disso, a proposta de escola única, consubstanciada na Lei 5692/71, era demasiadamente ingênua, uma vez que é absolutamente impossível superar as divisões entre trabalho manual e intelectual, planejamento e execução, teoria e prática no interior da escola, enquanto tais divisões estiverem postas na própria sociedade como um imperativo das relações de produção, estabelecidas entre os membros desta mesma sociedade (Kuenzer, 1987).

Por fim, o perfil social da clientela que chegava ao 2o. Grau não se coadunava com a pretensão de universalizar compulsoriamente a profissionalização neste nível de ensino, pois, originária quase que exclusivamente da classe média, a clientela do 2o. Grau via no ensino superior um meio para adquirir "estatus" social e fugir do trabalho manual, não se dispondo a renunciar aos estudos superiores para tornar-se técnico de nível médio (Fiod, 1983).

Em suma, as características do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil entraram em contradição com a proposta legal, e o projeto de superar a dicotomia estrutural entre ensino técnico-profissional e ensino secundário por meio de uma articulação entre educação e o mercado de bens e serviços nos moldes da

teoria do capital humano foi inviabilizado. Quatro anos depois da Lei 5692/71, a referida inviabilidade é reconhecida pelo próprio MEC que redefine a Lei 5692/71 através do parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Nesta redefinição, a divisão entre educação geral e educação especial é negada, e a importância da formação tecnológica é reafirmada. Na prática, o parecer 76/75 substituiu a habilitação profissional como objetivo do 2o. Grau por uma mal definida educação profissionalizante que iniciou o processo de resgate da situação anterior à Lei. Como diz Acácia Kuenzer:

> ... o parecer [76/75] inicia o processo de descompromisso da escola com a generalização da formação profissional, enquanto propõe a educação profissionalizante como objetivo do 2o. grau, em substituição à habilitação profissional. Assim, o 2o. grau deixa de ter como função a preparação específica para ocupações definidas, em nível técnico ou auxiliar técnico, para comprometer-se com o "preparo <u>básico</u> para iniciação em uma <u>área</u> de atividade", que irá completar-se só após o ingresso no mercado de trabalho. Pretende, este Parecer, que a escola de 2o. grau ofereça uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão (Kuenzer, 1987: 12).

As conseqüências mais remarcáveis para o ensino de 2o. Grau, proporcionadas pela Lei 5692/71, foram as seguintes: a coexistência das habilitações plenas e parciais que visam formar respectivamente técnicos e auxiliares técnicos nos moldes do parecer 45/72 com as

habilitações básicas que visam uma formação mais geral com tinturas de informação tecnológica, de acordo com o parecer 76/75. Some-se a isto o fato de que, enquanto as escolas, freqüentadas pelas classes média-alta e alta, reassumiram a sua antiga função de preparar os alunos para o ingresso na Universidade, as escolas públicas estaduais de 2o. Grau que atendem os demais segmentos sociais, não dispondo de meios materiais e humanos para oferecer uma habilitação profissional, proporcionam uma fictícia profissionalização que não atende nem a formação geral, nem tão pouco a formação especial.

Quanto ao ensino noturno de 2o. Grau, todos os problemas, verificados nos demais turnos, foram agravados pela Lei 5692/71 e seus pareceres. O noturno, a exemplo dos outros turnos está cheio de um ensino vazio, porém a queda da qualidade do ensino e da aprendizagem, verificada à noite, e que será analisada mais adiante, fez com que o caráter cartorial do ensino aí oferecido se institucionalizasse. Assim, a distribuição desigual do conhecimento socialmente produzido é agora realizada não somente através das dicotomias tradicionais como escola particular e escola pública, ensino técnico-profissional e ensino propedêutico, mas também através de turnos diferentes de um mesmo estabelecimento de ensino.

2.3. A Lei 7044/82

Pelas mesmas razões supracitadas, a Lei 7044/82 também não será analisada textualmente. Inicialmente, tentarei resgatar as determinações sociais e políticas que motivaram a sua publicação e farei uma análise dos objetivos da Lei 7044/82. Em seguida, procurarei estabelecer as conseqüências que as suas diretrizes acarretaram para o ensino de 2o. Grau. Por fim, farei uma exposição sucinta da atual situação do ensino de 2o. Grau no Brasil, destacando aspectos como a cobertura, a clientela e os recursos deste grau de ensino.

O fim do "milagre brasileiro" (1968-72), a queda do Produto Interno Bruto, o aumento da inflação e as dificuldades do país em saldar seus compromissos externos fizeram com que as classes que conduziam o processo de internacionalização da economia brasileira adotassem uma política econômica que gerou um crescente descontentamento popular e uma profunda divisão no seio destas mesmas classes, inclusive com repercussões na esfera militar. Diante disso, o Estado passou a se orientar em direção à distensão e à abertura, buscando a incorporação de novos setores da sociedade à base política do regime. Para tanto, fazia-se necessário alterar algumas políticas setoriais que se constituíam em focos de tensões sociais como, por exemplo, a profissionalização universal e obrigatória do 2o. Grau (Cunha, 1979).

Com efeito, o Parecer 76/75 já havia relativizado a obrigatoriedade da profissionalização em nível de 2o. Grau, porém a contradição entre a legislação e a realidade deste nível de ensino permanecia aguda. As escolas técnicas diminuíram a sua capacidade de formar profissionalmente e as escolas de ensino secundário diminuíram as suas possibilidades de oferecer uma sólida educação geral o que contrariava os interesses de diversos setores (Gandin, 1981). Além disso, a frustração, provocada pela não obtenção de um emprego após a conclusão de um curso profissionalizante de 2o. Grau, constituía-se em uma fonte permanente de tensões.

A Lei 7044/82, aprovada em outubro de 1982, acabou definitivamente com a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2o. Grau. A partir de então, o caráter opcional da profissionalização é oficialmente reconhecido neste nível de ensino. A proposta de qualificação profissional que implicava uma iniciação para o trabalho no 1o. Grau e uma habilitação profissionalizante no 2o. Grau é substituída por uma abstrata "preparação para o trabalho" no 1o. e no 2o. Graus. Segundo o Parecer 170/83 do Conselho Federal de Educação, qualificação profissional implica necessariamente na capacitação técnica de um indivíduo para o exercício de uma função determinada do mercado de trabalho. Ao contrário, a preparação para o trabalho, nas linhas do referido Parecer:

> ... adquire na prática escolar uma flexibilidade tal, que permite aos sistemas de ensino tanto habilitar profissionalmente, onde e quando essa medida se impuser, quanto alienar-se desse compromisso formal e estrito para integrar o fazer e o saber ligados ao trabalho no projeto de educação geral do alunado de 1o. e 2o. graus. Neste caso, não há nenhuma preocupação com a profissionalização dos educandos, nem com as influências do mercado de trabalho sobre a educação... Antes de educar para um trabalho, é preciso educar para o trabalho, concedendo ao aluno sólida, lúcida e ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo (Parecer 170/83 do CFE).

De fato, a Lei 7044/82 suprimiu a divisão dicotômica do currículo em Educação Geral e Formação Especial, reconhecendo a impropriedade da profissionalização obrigatória no ensino de 2o. Grau, e, por conseguinte, eliminou a concepção de escola única que, a rigor, jamais chegou a existir realmente. Com isso, a estrutura curricular passa a constituir-se de um núcleo comum cujas matérias são fixadas pelo Conselho Federal de Educação e de uma parte diversificada, destinada a preparar os egressos do 2o. Grau para o trabalho, e cujas matérias serão escolhidas por cada estabelecimento de ensino, de acordo com uma relação elaborada pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Além disso, a Lei não estabeleceu como desenvolver a denominada "preparação para o trabalho", transferindo tal competência para os Conselhos Estaduais de Educação que, a partir de então, passaram a definir a

forma, o conteúdo e a duração que a referida "preparação" deveria assumir, consoante as necessidades regionais e locais. Com o intuito de facilitar a tarefa dos Conselhos Estaduais de Educação, o Conselho Federal de Educação emitiu vários pareceres sobre a Lei 7044/82. Segundo Maria I. S. Bedran, além da interpretação do Parecer 170/83, supracitada, podem ser identificadas, nos demais pareceres, as seguintes interpretações:

> - a Lei no. 7044 é uma nova tentativa de dar significação e consistência ao papel do trabalho, como importante instrumento da ação educativa sobre a infância e a juventude;
> - a preparação para o trabalho é uma atividade que perpassa toda a vida escolar, abrangendo atitudes, habilidades, hábitos, posturas, envolvendo todos os membros da escola e extrapolando os limites da mesma para estender-se à comunidade com a qual procurará se harmonizar;
> - o programa de preparação para o trabalho, abrangendo ao mesmo tempo aspectos do trabalho intelectual e do manual, bem como desenvolvendo a teoria e a prática simultaneamente, deverá ser dinâmico e cooperativo;
> - a formação integral do aluno inclui, necessariamente, a compreensão da organização do trabalho, de seus preceitos, princípios, natureza, valores e das condições que regulam as relações de trabalho entre os homens (Bedran, 1989: 760-61)

Trata-se, na verdade, do restabelecimento da tendência histórica do ensino médio de ser um nível voltado para a educação geral, "formando, no atual contexto, o 'cidadão treinável e retreinável' da era científica e tecnológica para o mundo do consumo e da

produção" (Cunha, 1979). Apesar do discurso oficial pretender fazer crer que o surgimento da Lei 7044/82 no cenário educacional brasileiro não representou uma ruptura com a proposta de escola única de 2o. Grau da Lei 5692/71, mas sim uma retomada, em novas dimensões, desta mesma proposta, a Lei 7044/82, ao promover o ajuste da legislação a uma realidade sócio-educacional que não se submeteu aos ditames da Lei 5692/71, reconheceu explicitamente a impossibilidade de unir no interior da escola aquilo que a própria sociedade divide, quando separa os trabalhadores manuais dos trabalhadores intelectuais e impõe uma distribuição diferenciada do saber entre eles. Como diz Acácia Kuenzer:

> ... a nova Lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica 'preparação para o trabalho', que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva 'contra-reforma' neste grau de ensino [2o. Grau]. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica (Kuenzer, 1987: 13).

Como conseqüência da não-revogação de muitos artigos das sucessivas propostas legais, a situação atual do ensino de 2o. Grau dificilmente poderia ser mais caótica. Este nível de ensino convive atualmente com algumas orientações da Lei 4024/61 (fins da Educação), da Lei 5692/71 e seus pareceres e da Lei 7044/82. Todas as modalidades possíveis de escola estão aí representadas,

desde aquelas que oferecem exclusivamente uma formação geral, até aquelas que se restringem a uma formação especial em nível técnico, passando por todos os tipos intermediários. Como diz Maria C. da Silva Crema: "Ao mesmo tempo que isto pode significar flexibilidade na opção da escola e também do aluno pela modalidade que mais convenha, é, mais uma vez, para o 2o. grau, falta de identidade como grau de ensino" (Crema, 1987: 69).

Entretanto, a falta de identidade como grau de ensino é apenas a face menos desoladora da realidade do 2o. Grau no Brasil. Estudos recentes exibem dados sobre a cobertura, a clientela e os recursos relativos a este grau de ensino que, configurando uma situação alarmante, permitem fazer a seguinte afirmação: o ensino de 2o. Grau, no Brasil, fracassou!

Como já foi dito em 1.1., o 1o. Grau é o grande gargalo do sistema de ensino brasileiro, principalmente na passagem da 1a. para a 2a. série e na passagem da 4a. para a 5a. série, as perdas de alunos, entre reprovados e evadidos, são tamanhas que, se ao menos metade dessas perdas fossem evitadas, haveria um colapso na atual oferta de vagas em nível de 2o. Grau, pois tal oferta jamais conseguiria fazer frente à nova demanda.

Uma avaliação precisa da atual cobertura do ensino de 2o. Grau é difícil. O indicador mais adequado é o que relaciona a população de 15 a 19 anos cursando o 2o.

Grau e a população da mesma faixa etária com o 1o. Grau completo. No Brasil, esta taxa era de 42% em 1982, portanto 58% dos que terminavam o 1o. Grau não prosseguiam seus estudos (Melchior, 1988). As regiões que apresentam a menor taxa de atendimento da faixa etária entre 15 e 19 anos são a norte e a nordeste com um déficit de 92%; já a região sudeste apresenta a maior taxa de atendimento, mas só consegue atender 16,4% da população da referida faixa etária (Kuenzer, 1989 b).

O Brasil é um dos países latino-americanos que apresenta a menor porcentagem de estudantes freqüentando o 2o. Grau (Tabela 2). Desde 1976, a estrutura da pirâmide educacional brasileira é a seguinte: 85% dos estudantes freqüentam o 1o. Grau, 10%, o 2o. e 5%, a universidade. Surpreendentemente, não é no Brasil que se registra a menor taxa de universitários, indicando que a ampliação de vagas no ensino superior brasileiro vem ocorrendo independentemente do que acontece nos graus anteriores. Isto pode ser explicado pelo fato de que, já em 1988, 76% dos estabelecimentos não-universitários de ensino superior eram instituições privadas, e a empresa capitalista de ensino superior, no que respeita aos estabelecimentos universitários, aumentou a sua participação, de 35,6% para 37,4% no período 1985-1988 (Cury, 1990).

Quanto à dependência administrativa, a rede pública assumia 69,2% das matrículas do 2o. Grau em 1985 (Rosemberg, 1989); já a rede privada respondia por 33,4%

das matrículas em 1988 (Kuenzer, 1989 a). A União possui uma rede de pouco mais de uma centena de estabelecimentos, espalhada pelos Estados e territórios. A participação dos municípios é inexpressiva, respondendo estes por somente 5% da oferta de vagas em nível de 2o. Grau. Os grandes responsáveis pelo atendimento da clientela de 2o. Grau são os Estados cujas dificuldades orçamentárias e as políticas

TABELA 2 - Distribuição dos estudantes pelos diferentes graus de ensino para 11 países da América Latina e Caribe

PAÍSES	IDADE PREVISTA PARA O ENSINO MÉDIO	DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES (EM %)		
		ELEMENTAR	MÉDIO	SUPERIOR
Argentina	13-17	68	23	9
Brasil*	14-17	85	10	5
Chile	14-17	77	19	4
Colômbia	12-17	67	29	4
Costa Rica	12-16	65	25	10
Cuba	12-18	57	37	5
Guatemala	13-18	79	16	5
Guiana	12-17	67	32	1
Nicarágua	13-18	75	20	5
Paraguai*	13-18	80	17	3
Venezuela	13-17	69	23	8

Fonte: UNESCO, *Annuaire International de l'Education* - 1983, apud (Rosemberg 1989: p. 44)
* Dados para 1978. Os demais países, dados relativos a 1979

que favorecem a privatização do ensino médio têm colocado sérias dificuldades para a manutenção e a expansão de suas redes.

Por situação de domicílio, pode-se verificar que o 2o. Grau brasileiro praticamente inexiste no meio rural. Em 1985, 93,4% dos matriculados residiam na zona urbana e apenas 6,6%, na zona rural. Neste mesmo ano, verificou-se que 44% dos secundaristas eram homens e 56%, mulheres (Melchior, 1988).

Em 1976, 35,6% dos que freqüentavam o 2o. Grau provinham de famílias que percebiam até 5 salários mínimos de rendimento médio mensal. Em 1982, esta porcentagem elevou-se para 45,4%. Porém, a crescente pauperização do alunado de 2o. Grau não altera o fato deste nível de ensino se caracterizar por uma acentuada seletividade classista, na medida em que 53,3% de sua clientela procede de famílias com rendimento médio mensal superior a 5 salários mínimos (Rosemberg, 1989).

Segundo o Plano Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD) de 1982, 40,5% dos estudantes de 2o. Grau participam do mercado de trabalho o que contribui para piorar a eficiência do sistema, pois, como veremos nos capítulos seguintes, as conseqüências para o rendimento escolar de uma dupla ou até tripla jornada de trabalho em que se constituem, muitas vezes, os cursos noturnos de 2o. Grau são devastadoras: "A média nacional de abandono da

escola de 2o. grau gira em torno de 58% sendo mais acentuada entre a 1a. e 2a. séries e nos cursos noturnos" (Franco, 1987: 61).

Desde o império, os governos estaduais respondem pela maior parte dos recursos alocados para a manutenção das redes de 2o. Grau. Segundo o Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), em 1988, 3/4 dos recursos alocados pela União para a conservação das redes de 2o. Grau eram destinados para a manutenção das escolas técnicas e agrotécnicas federais, isto é, vinte Escolas Técnicas Industriais, três Centros de Educação Tecnológica e trinta e cinco Escolas Técnicas Agrícolas. Ao todo, a União mantém 137 estabelecimentos de 2o. Grau e os Estados e Municípios, 5.059, porém os percentuais de recursos alocados para cada esfera são muito próximos (Tabela 3).

TABELA 3 - Participação nos gastos da União e dos Estados na função educação no ensino de 2o. grau (%)

ANO	UNIÃO	ESTADOS
1980	8,7	10,1
1981	5,3	7,2
1982	9,2	9,0
1983	7,5	8,3
1984	4,6	8,1
1985	5,2	10,2

Fonte: Balanços da União e dos Estados, apud (Rosemberg, 1989: p. 52)

Quanto a distribuição dos recursos pelos diferentes graus de ensino, em 1985, tomando-se as despesas da União e as despesas estaduais, configurou-se a seguinte distribuição: 62,2% destinados ao 1o. Grau que acolhia 86% dos estudantes brasileiros, 10,3% enviados ao 2o. Grau que recebia 9,5% dos estudantes e 27,55% remetidos ao 3o. Grau que atendia 4,4% dos estudantes (Rosemberg, 1989). Tal distribuição indica uma política de favorecimento do ensino superior e explica, em parte, a configuração da pirâmide educacional brasileira referida anteriormente. Além disso, o favorecimento do ensino superior na distribuição dos recursos pelos diferentes graus de ensino contraria uma tendência internacional que aponta para a universalização progressiva dos sucessivos graus de ensino:

> ... países desenvolvidos, atingida a universalização da educação básica, investiram fortemente na educação média, universalizando também esse nível de ensino. Mesmo nesses países, o ensino superior é reservado ao número menor de "vocacionados" para esse patamar da educação. Os países em vias de desenvolvimento, igualmente, alocam mais recursos à educação secundária do que à superior (IPEA, 1988: 139).

A partir do Relatório de 1987 do IPEA, Fúlvia Rosemberg fez algumas considerações importantes acerca da alocação de recursos para os diversos programas de 2o. Grau. Primeiramente, é notório que não há critérios claros, nem mesmo planos locais de educação pública que fundamentem a repartição dos recursos federais, ficando

estes subordinados a pressões e ações circunstanciais. Em segundo lugar, programas e projetos estranhos à programação original do Estado têm recorrentemente recebido recursos federais em prejuízo das ações originalmente programadas. Por último, a fatia mais nobre e mais onerosa do ensino técnico-profissional é a que tem recebido mais atenção do Governo Federal, ao mesmo tempo, os Estados têm demonstrado pouca competência para gerar e gerir recursos para o 2o. Grau.

Como vimos, se não bastasse a posição universalmente problemática que o 2o. Grau ocupa no interior de todos os sistemas de ensino, no Brasil, as sucessivas improvisações legais, o perfil social da clientela, a escassez de recursos e a cobertura deficiente completam o quadro desolador em que se encontra o ensino de 2o. Grau. Por tudo isto, o item II do Artigo 208 da Constituição Federal que afirma ser dever do Estado a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" pode ser considerado um autêntico fetichismo jurídico, pois inexistem meios para alcançar semelhante fim. Porém, os problemas acima indicados não esgotam os males que afligem o ensino de 2o. Grau brasileiro. José Carlos de Araújo Melchior, durante um seminário sobre o ensino de 2o. Grau, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1988, relacionou as principais causas que, no seu entender, ocasionaram a retração das matrículas neste nível de ensino e sua estagnação e retrocesso em vários Estados:

a) políticas que são estabelecidas visando à retração das matrículas no 2o. Grau. Por exemplo, permitir a supressão de classes de 2o. Grau e proibir a criação das mesmas;

b) crises econômicas deste decênio que afetam prioritariamente a clientela de 2o. Grau, que precisa trabalhar mais cedo. A evasão no curso noturno é também produto das crises cíclicas da economia;

c) Lei 5692/71, que ao estabelecer a profissionalização compulsória, colocou entraves financeiros e materiais à expansão do ensino de 2o. Grau;

d) falta de um recurso financeiro específico que propicie a expansão do 2o. Grau. Observa-se que, em grande parte, a expansão do 1o. Grau de ensino dependeu e depende de um recurso vinculado específico, que é o salário-educação;

e) políticas estaduais de privatização do ensino de 2o. Grau que, partindo do pressuposto de que o grau prioritário deve ser o 1o. Grau, abandonam o 2o. Grau e forçam a clientela a buscar o ensino de 2o. Grau privado;

f) deterioração das condições do ensino público, com professores recebendo salários aviltados e com péssimas condições materiais de ensino, incentivando o aparecimento de escolas privadas de 2o. Grau;

g) falta de uma política nacional de democratização dos diferentes graus de ensino que, sustentadas pelo trinômio acesso, permanência e qualidade de ensino, atinja, de forma integrada, os três graus de ensino;

h) falta de objetivos mais claros e definidos para o 2o. Grau e meios adequados para atingi-los;

i) existência de uma política salarial nefasta que impede que a clientela alcance condições mínimas para freqüentar, com regularidade, o ensino de 2o. Grau, sendo obrigada a integrar-se forçosamente no mercado de trabalho e sem condições efetivas de estudar;

j) políticas econômicas de congelamento das mensalidades das escolas privadas de 2o. Grau que passam a atender, cada vez mais, uma clientela de baixa renda, criando-lhe falsas perspectivas de "status e ascensão social" e desviando energias que poderiam levar a uma maior pressão por abertura de vagas nas escolas públicas de 2o. Grau (Melchior, 1988: 104-5).

Com efeito, o 2o. Grau é, dentre todos os graus de ensino, o mais permeável aos fluxos e refluxos do movimento social. Incapaz de definir-se por si mesmo, a sua transformação está mais diretamente subordinada à ocorrência de mudanças estruturais na economia, na política e na sociedade. Como diz Maria I. S. Bedran: "o 2o. grau consegue mostrar o cerne dos impasses sociais" e a atual situação em que se encontra o ensino de 2o. Grau no Brasil é a prova cabal disso. Em conseqüência, na ausência de alterações mais profundas da estrutura social e da dinâmica escolar, uma resposta efetiva para os problemas que afligem este grau de ensino é muito remota, restando, tão somente, esperar pela próxima legislação.

2.4. O Ensino de 2o. Grau e a Nova LDB

No que diz respeito à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, limitar-me-ei à análise do texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Para tanto, iniciarei realizando um resgate do conceito de "trabalho como princípio educativo" que influenciou marcadamente as discussões acerca dos objetivos do ensino de 2o. Grau. A seguir, considerando a influência que o atual debate a respeito das relações entre as novas tecnologias e a educação exerceu nas discussões que antecederam a elaboração do

projeto da nova Lei, farei uma exposição sumária das principais questões que caracterizam o referido debate. Após tal exposição, apresentarei as concepções de alguns educadores brasileiros que, em função da elaboração da nova LDB, tentaram formular objetivos mais claramente definidos para o ensino de 2o. Grau. Em seguida, destacarei algumas críticas, formuladas a certos pressupostos que fundamentaram as concepções destes educadores. Por fim, farei uma análise sucinta do capítulo da nova LDB, dedicado ao ensino de 2o. Grau.

Quanto aos objetivos do ensino de 2o. Grau, a atual legislação, ao lado de uma vaga alusão a "formação integral do adolescente" (Art. 21), afirma expressamente que:

> O ensino de 1o. e 2o. graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Art. 1o. da Lei 5692/71).

Tal definição, como se pode perceber, é suficientemente elástica para abarcar um leque bastante amplo de propostas educacionais. Nela, tanto uma concepção humanista, como uma concepção tecnicista podem ter lugar, bem como outras visões díspares do processo educativo, uma vez que, salvo raras exceções, os objetivos nela enunciados são partilhados pela maioria dos educadores.

No período que antecedeu a elaboração da nova LDB, muitos educadores tentaram formular objetivos mais claramente definidos para o ensino de 2o. Grau. Durante este período, em função de um contexto marcado pela total falta de identidade didático-pedagógica deste grau de ensino, pela histórica dualidade estrutural (ensino propedêutico/ensino técnico-profissional) do 2o. Grau brasileiro e pelo advento da mudança na base técnica da produção, operada em escala mundial, as discussões convergiram para a necessidade de definir a natureza das relações entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Nestas condições, o conceito gramsciano[1] de trabalho como princípio educativo mereceu destacada atenção dos educadores.

Para o entendimento correto do conceito de trabalho como princípio educativo é necessário compreender as razões da importância que Gramsci conferia à emergência

---

[1]Antonio Gramsci nasceu na empobrecida ilha da Sardenha em 22 de janeiro de 1891 e morreu em 27 de abril de 1937, em Roma. Filho de uma família pertencente à camada mais pauperizada da classe média, iniciou seus estudos universitários em 1911, na Universidade de Turim. Durante toda a sua vida manteve uma intensa atividade política e intelecual. Foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e também um de seus principais dirigentes. Em novembro de 1926 foi preso pelo regime de Mussolini e, durante os anos de prisão, escreveu os textos principais de sua produção teórica. Tais escritos foram editados após a segunda guerra mundial sob o título de **Quaderni del Carcere**. Nelés, Gramsci ampliou o conceito marxista de Estado, chamando atenção para o fato de que, nos países de capitalismo avançado, onde as sociedades são mais organizadas e complexas, o poder político das classes dominantes está menos subordinado à coerção armada do Estado. Em tais contextos, a capacidade da sociedade civil em garantir o consentimento das classes subalternas é que asseguraria a manutenção das relações de poder. Neste particular, ele desenvolveu um estudo sobre a função política dos intelectuais no qual a constituição de um sistema de ensino unitário, baseado na concepção do trabalho como princípio educativo, é uma de suas principais preocupações.

da indústria moderna em sociedades baseadas na produção agrária, assim como a articulação que ele estabelece entre o desenvolvimento de tal base industrial e o processo educacional.

A experiência contrastante que representou a passagem da rural, pobre e atrasada ilha da Sardenha para a urbana, industrial e desenvolvida cidade de Turim marcou profundamente a vida e a obra de Gramsci. A valorização da vida urbana e do trabalho industrial em detrimento da estagnação histórica e das duríssimas condições de vida no campo contribuiu decisivamente para que ele visse no industrialismo a base para uma nova civilização. Para Gramsci, somente a indústria moderna era capaz de proporcionar a base técnica necessária para um tipo de desenvolvimento moral e cultural que unificasse a humanidade, de modo que não houvesse mais a divisão entre uns que permanecem submersos em um obscurantismo pré-industrial e outros que, a exemplo dos intelectuais italianos dos cafés, permanecem embrenhados numa ilusão de liberdade individual (Manacorda, 1991).

A confiança de Gramsci nas potencialidades progressistas do industrialismo pode ser percebida na seguinte passagem do caderno no. 22, intitulado Americanismo e Fordismo:

> A história do industrialismo sempre foi (e hoje o é de forma mais acentuada e rigorosa)

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

> uma luta contínua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a conseqüência necessária do desenvolvimento do industrialismo (Gramsci, 1989: 393).

Sem embargo, Gramsci vê no trabalho industrial a negação daquele tipo de trabalho que produz somente a subsistência individual sem jamais gerar uma produção excedente ou sobretrabalho que ele considera como sendo uma riqueza universal e a "base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista (Nosella, 1991: 138).

Além disso, Gramsci tem plena consciência de que o trabalho industrial possui uma dimensão histórica que ultrapassa o modo de produção capitalista, ou seja, as formas americanistas e fordistas que revestiam o trabalho industrial de sua época eram historicamente limitadas e deviam ser superadas, de modo que o trabalho industrial pudesse se constituir na base universal educativa do novo homem socialista (Nosella, 1991). Para indicar os limites histórico-formativos do trabalho industrial de tipo americano, Gramsci refere-se às iniciativas proibicionistas dos industriais americanos como Ford, nos seguintes termos:

> ... As iniciativas "puritanas" só têm o objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser externo e mecânico, mas poderá tornar-se interno se for proposto por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais (Gramsci, 1989: 397).

Como se pode perceber, para Gramsci, as relações de poder do trabalho industrial são historicamente superáveis, mas a sua essência produtiva transcende o âmbito das relações de produção capitalistas e constitui-se na base indispensável para o estabelecimento de novos princípios de organização social, sob os quais a interioridade da disciplina, a criatividade e a autonomia dos trabalhadores poderão ter lugar.

De fato, Gramsci percebia o efeito devastador do trabalho industrial sobre os alicerces da tradicional sociedade italiana. Porém, aquilo que mais chamava a sua atenção eram os efeitos desta nova modalidade de trabalho sobre a formação humana. A racionalidade, as atividades, o ritmo, os valores e as normas do trabalho industrial modelavam vagarosa, inelutável e sutilmente os homens e as instituições sociais. Penetrando em todos os espaços públicos e privados, o trabalho industrial foi capaz de impor novos princípios, hábitos, habilidades, necessidades e sonhos aos homens. Até o próprio Estado, em nível das suas relações de poder, teve que se adaptar às determinações deste novo tipo de trabalho. Se instituição alguma era invulnerável aos efeitos modeladores do

trabalho industrial, naturalmente, que a instituição escolar não poderia permanecer impermeável a eles.

O avanço do industrialismo faria com que o currículo, a estrutura, a identidade didático-pedagógica, enfim, o próprio princípio orientador da escola tradicional entrasse em crise. Nas palavras de Gramsci:

> A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana (Gramsci, 1982: 118).

O desenvolvimento acelerado da base industrial acabou por destruir o princípio educativo tradicional cuja capacidade formativa era tributária do prestígio indiscutível do humanismo clássico. Como diz Gramsci:

> Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais... Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente

> comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo (Gramsci, 1982: 133).

Como resposta à crise da "velha escola" e do princípio educativo a ela correspondente, Gramsci propõe uma escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, mas que consiga promover o desenvolvimento equilibrado da capacidade de trabalhar manualmente e da capacidade de trabalhar intelectualmente (Gramsci, 1982). A escola unitária do trabalho não se confunde com a escola profissionalizante, pois ela é formativa, isto é, não está preocupada em treinar o jovem para o exercício de um ofício no mercado das profissões, mas sim em lhe fornecer uma visão geral e superior do desenvolvimento histórico das leis fundamentais da ciência da técnica. A profissionalização seria um objetivo colocado para a escola que segue a unitária a qual, sem renunciar à função formativa, deveria buscar também o treinamento do jovem para o exercício de uma profissão intelectual ou prática imediata. Por conseguinte, a escola unitária abrangeria o período hoje representado pelas escolas primária e média (1o. e 2o. Graus), ficando a escola profissionalizante reservada aos anos de estudos universitários ou de academia (Nosella, 1991).

Naturalmente que o princípio educativo de uma tal escola não poderá ter por base a tradição cultural-

escolástica do humanismo clássico, mas sim a prática produtiva do mundo do trabalho industrial. Porém, o trabalho industrial constitui apenas a condição material de possibilidade para a mudança do princípio educativo, pois a idéia do trabalho como o moderno princípio educativo universal está profundamente ligada ao projeto gramsciano de unificar definitivamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura em uma "sociedade onde indústria e cultura unitariamente concorrem para a formação do novo homem coletivo e, em suma, para a unificação cultural do gênero humano" (Manacorda, 1991: 112). Como diz Gramsci:

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 1982: 125).

Portanto, a realização efetiva do projeto gramsciano de uma escola unitária pressupõe evidentemente o estabelecimento de relações sociais gerais também unitárias.

Se, no plano conceptual, a idéia de trabalho como princípio educativo influenciou os debates sobre o sentido do ensino de 2o. Grau, em nível empírico, as mudanças verificadas na base técnica da produção e seus impactos sobre a educação também influenciaram os referidos debates. As repercussões sobre a educação

decorrentes da adoção das novas tecnologias foram analisadas a partir das seguintes considerações:

a) Em função das crises cíclicas no processo de acumulação, a economia capitalista foi obrigada a operar, em escala mundial, uma reestruturação no processo de trabalho. Tal reestruturação envolveu a adoção de novas tecnologias que, segundo A. Schaff, resultam da combinação de três elementos: a revolução microeletrônica (robótica, máquinas numéricas, informática); a revolução microbiológica (biotecnologia, engenharia genética, produção de matérias primas); a revolução energética (engenharia nuclear). Paralelamente à revolução na base técnica da produção, foram introduzidas novas formas de gerenciamento da produção cujas origens se encontram no modelo japonês de administração.

b) Em função das modificações acima referidas, os modelos taylorista e fordista de organização do trabalho, baseados na produção em massa de mercadorias padronizadas, em formas petrificadas de organização do trabalho (linha de montagem) e na divisão acentuada do processo produtivo em postos de trabalho desqualificados cede cada vez mais espaço a um modelo baseado na produção flexível de mercadorias diferenciadas no qual a linha de produção é rapidamente cambiável, de modo que as demandas instáveis de mercados cada vez mais exigentes possam ser prontamente atendidas. Assim, a chamada produção pós-

fordista estaria a exigir um trabalhador de nível cognitivamente mais elevado.

c) Em conseqüência, o perfil do trabalhador fordista e taylorista, caracterizado pela especialização de movimentos, foi substituído por novas características atitudinais e cognitivas. Nas unidades produtivas em processo acelerado de automação, as máquinas assumem progressivamente a produção e o homem recua para o controle da máquina. Desse modo, está-se a exigir do trabalhador a capacidade de concentrar a sua atenção em várias atividades de supervisão e manutenção, em contraste com as rotineiras operações na linha de produção fordista. Além disso, as situações cambiantes, a integração de atividades e o conteúdo mais complexo das tarefas também estariam a exigir um trabalhador com novas qualificações sócio-comunicativas e capacidades técnico-abstratas. Em algumas visões mais ufanistas, prevê-se o fim da divisão técnica do trabalho, isto é, a divisão entre planejamento e execução.

d) Por fim, em função das novas demandas de qualificação para os trabalhadores manuais, o sistema educacional, a partir de agora, estaria instado a transformar-se, de modo a formar um trabalhador de novo tipo, capaz de pensar e agir num horizonte muito mais amplo, de interpretar dados eletrônicos, de elevar sua capacidade formal de pensar, enfim, de adequar-se às novas exigências das novas unidades produtivas.

Após esta longa digressão acerca do conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo e das transformações operadas na base técnica da produção, estamos preparados para analisar o conteúdo das idéias sobre os objetivos do ensino de 2o. Grau que influenciaram a formulação do anteprojeto da nova LDB[2].

Como dissemos, alguns educadores buscaram, em função da nova LDB, definir o significado e os objetivos do 2o. Grau. Algumas das principais contribuições neste sentido foram proporcionadas por Dermerval Saviani, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília de Souza Machado e Gaudêncio Frigotto.

Segundo Saviani, a dificuldade para definir o lugar do 2o. Grau no interior de um sistema de ensino decorre da insuficiente compreensão do modo como se articula o problema do ensino com a questão do trabalho. Seguindo esta argumentação, o ensino de 1o. Grau estaria assentado no conceito e no fato do trabalho, isto é, a problemática do trabalho fundamentaria as disciplinas básicas do currículo da Escola Elementar. Como dizia Gramsci: "O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural

---

[2]No que se refere às diversas propostas de LDB, abordarei, nos limites deste trabalho, apenas aquelas que, pelo conteúdo das idéias que as fundamentaram, exerceram influência marcante no debate educacional sobre os objetivos do ensino de 2o. Grau.

pelo trabalho" (Gramsci, 1982: 130). O autor adverte ainda que, na escola elementar, o trabalho age como determinante do conteúdo curricular em termos implícitos, isto é, sendo o trabalho uma exigência introduzida no próprio modo como a sociedade se organizou, o domínio dos conteúdos curriculares passa a ser uma exigência para a simples participação na vida social, e não somente para se inserir no processo produtivo.

Em nível de 2o. Grau, tratar-se-ia de explicitar como o conhecimento se relaciona com o trabalho. O ensino de 2o. Grau, ao lidar com um nível mais elevado de sistematização do saber, não pode considerar o fenômeno do trabalho como determinante dos conteúdos curriculares em termos implícitos. Assim, o 2o. Grau deve "explicitar como a Ciência, potência espiritual, se converte em potência material no interior do processo produtivo, ou seja, no interior do trabalho material" (Saviani, 1988: 85). A explicitação do modo como o saber se articula com o processo produtivo não pode se realizar apenas no plano teórico, mas também no plano prático, portanto:

> ... o Ensino de 2o. Grau envolverá o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos básicos que caracterizam o trabalho produtivo na sociedade atual; mas, não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no mundo da produção. O horizonte que deve nortear a organização do 2o. Grau é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero

> adestramento em determinada técnica produtiva... Nessa perspectiva, a educação escolar de 2o. Grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (Saviani, 1988: 87).

De outra parte, Paolo Nosella procurou definir o sentido do ensino de 2o. Grau a partir do conceito gramsciano de escola unitária. Segundo ele, quando se afirma que o ensino de 1o. Grau objetiva preparar os indivíduos para a sua inserção na vida social, ao passo que o ensino de 2o. Grau visa preparar a sua clientela para o ingresso no mundo do trabalho, já foi rompido o princípio da unitariedade. Portanto, o 2o. Grau representaria a fase final da escola unitária, ou seja, a escola elementar e a escola média constituiriam a escola-do-trabalho a qual teria um caráter formativo, em contraste com a escola superior que, sem renunciar à formação geral, também proporcionaria o treinamento necessário para o desempenho de funções específicas.

Seguindo as pegadas de Gramsci, Nosella afirma que a especificidade do 2o. Grau não se encontra no princípio educativo, pois o trabalho é o princípio educativo comum a ambos os graus, nem mesmo na terminalidade (profissionalização), pois os dois graus são formativos. A diferença entre o 1o. e o 2o. Grau estaria no método didático, uma vez que, no 2o. Grau, a aprendizagem se daria menos pela ação pedagógica do professor e mais pelo esforço espontâneo e autônomo do

aluno. A diferença de método didático justificar-se-ia pelo fato de a escola média ser a ante-sala da futura especialização que, por sua vez, poderá ocorrer na Universidade ou no trabalho, mas que não poderá prescindir da autonomia intelectual e moral, do senso de responsabilidade, da criatividade e de outros predicados que não devem ser monopólio da Universidade ou serem deixados ao acaso da vida prática (Gramsci, 1982).

De acordo com isso, Nosella sugere que o artigo da Lei de Diretrizes e Bases concernente aos objetivos do ensino médio tenha a seguinte redação:

> O ensino de 2o. grau constitui a etapa conclusiva da escola unitária e é direito e obrigação de todos. Visa a aprofundar o entendimento das relações entre os homens e destes com a natureza, através de métodos didáticos que levem os jovens a estudar e pensar de forma cada vez mais autônoma, livre, independente, criativa e crítica (Nosella, 1991: 159)

Acácia Z. Kuenzer apresentou uma proposta para o ensino de 2o. Grau a partir do conceito de trabalho como princípio educativo. A autora considera que o grande problema do ensino de 2o. Grau brasileiro não é a escassez de recursos destinados a este grau de ensino, mas a absoluta falta de clareza acerca do que vem a ser uma escola de 2o. Grau no Brasil contemporâneo (Kuenzer, 1989b).

A partir de investigações empíricas, Kuenzer constatou que os trabalhadores reconhecem a escola como um espaço de resistência ao processo de desqualificação resultante da divisão social do trabalho. Também verificou que os trabalhadores-estudantes reivindicam uma escola de 2o. Grau que os prepare tanto para o ingresso no mundo do trabalho, como para a continuidade dos estudos em nível superior. A par destas constatações, a autora afirma que a atual escola de 2o. Grau nem mesmo atende os interesses das classes dominantes e das camadas médias, revelando a inadequação da proposta pedagógica vigente com as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira.

Segundo Kuenzer, a incorporação de ciência e tecnologia pela moderna produção industrial desestabiliza o velho princípio educativo humanista que se assentava em uma divisão rígida entre funções instrumentais e intelectuais. Na indústria moderna, "ciência e tecnologia passam a se imbricar de tal forma, que a teoria se faz operativa e as atividades se tornam complexas, a ponto de já não mais ser possível separar ciência e trabalho, teoria e prática, funções intelectuais e funções instrumentais" (Kuenzer, 1989 b: 28). Assim, a modernidade estaria a exigir um novo tipo de intelectual cujo exemplo encontrar-se-ia no técnico da indústria que é simultaneamente um técnico e um dirigente, possuidor de uma formação técnico-científica e histórico-crítica (Kuenzer, 1989b).

Em conseqüência, o princípio educativo humanista tradicional que exige a oferta de diversos tipos de ensino de 2o. Grau, de modo que dirigentes e trabalhadores sejam formados em escolas com objetivos distintos - escolas de educação geral para aqueles que irão exercer funções intelectuais; escolas técnico-profissionais para aqueles que irão exercer funções instrumentais - entra em crise e deve ser substituído. A nova escola de 2o. Grau terá o trabalho como princípio educativo:

> ... Neste sentido, será geral, sem compreender, no entanto, a cultura como saber enciclopédico,... Pelo contrário, a educação geral será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe (Kuenzer, 1989b: 24).

Como decorrência deste novo princípio educativo, a nova escola de segundo grau apresentará estrutura única, não admitindo mais a dualidade estrutural que separa a escola da cultura da escola do trabalho. Terá a politecnia como conteúdo, uma vez que propiciará o resgate das mediações entre o geral e o específico, sem cair na especialização nem no academicismo. Adotará a dialética como método, reunificando teoria e prática, saber e fazer, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual. Implantará a gestão democrática como síntese superadora do

autoritarismo e do espontaneísmo, substituindo a ação autoritária pelo trabalho coletivo. Por fim, será dotada de condições físicas adequadas, modernas e atualizadas.

Não obstante a autora reconhecer a impossibilidade de superar a dualidade estrutural no ensino de 2o. Grau a partir da escola, uma vez que tal dualidade é uma resultante da divisão social e técnica do trabalho, ela admite, contudo, ser necessário iniciar o processo que culminará nesta superação. Para tanto, garantir, a todos os trabalhadores, a posse de um saber que lhes ajude a superar o aprendizado profissional estreito que eles adquirem no trabalho constituir-se-á em um passo importante (Kuenzer, 1989b).

Lucília de Souza Machado formulou uma proposta para o ensino de 2o. Grau, baseada no conceito de politecnia[3]. Após constatar a complexidade das questões

---

[3]Etimologicamente, politecnia é uma palavra composta pelos termos **poly** que significa múltiplas, várias e **tecnia** que significa técnicas. Por conseguinte, politécnico seria aquele que é hábil em muitas artes ou técnicas. Na tradição crítica da pesquisa educacional, ensino politécnico diz respeito a um processo amplo de ensino, capaz de formar o homem em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, moral, psíquica, artística etc. Mais precisamente na tradição marxista, politecnia é definida como sendo uma modalidade de ensino, de caráter teórico-prático, capaz de transmitir os fundamentos científicos universais das técnicas constitutivas do trabalho moderno, afastando-se, assim, dos estreitos limites do ensino profissionalizante, e contribuindo para a referida formação multidimensional do homem. Paolo Noella afirma que o significado da palavra politecnia nos textos sobre educação de Marx, Engels, Lenin, Krupskaya, Makarenko e Gramsci não corresponderia exatamente a uma educação multidimensional, mas sim a uma educação pluriprofissional para os trabalhadores, demandada pelo capital, em virtude do caráter revolucionário de sua base técnica e da necessidade dele acompanhar as flutuações do mercado o que freqüentemente exige o rápido deslocamento do operário de um para outro ramo da produção. Nosella sustenta que, nos escritos marxistas sobre educação, "a verdadeira instrução

que envolvem o ensino de 2o. Grau, a autora faz a seguinte pergunta: "Existem condições objetivas na realidade social que fazem com que essa discussão [acerca da politecnia] seja posta?" (Machado, 1991: 55) Respondendo afirmativamente, destaca, a seguir, três necessidades objetivas que, segundo ela, fazem com que a discussão sobre o ensino politécnico deva ser iniciada.

A revolução científico-técnica contemporânea é apontada como a primeira necessidade. Segundo Machado, a revolução científico-técnica não se reduz a uma quantidade de técnicas novas, introduzidas nas unidades produtivas, mas é "toda uma relação do homem com o trabalho, onde a técnica entra numa nova etapa de seu desenvolvimento" que se traduz em modificações "no papel e no lugar do homem na produção, no conteúdo do trabalho, no conteúdo profissional, na esfera da gestão" (Machado, 1991: 56). Em outras palavras, o mundo do trabalho, com o advento das novas tecnologias, sofre profundas transformações que alteram radicalmente a natureza das operações executadas, simplificando funções operacionais, aumentando as tarefas de planejamento, preparação e supervisão.

---

socialista é a tecnológica", a única capaz de proporcionar o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho industrial moderno, em contraste com a instrução politécnica, preferida pelos burgueses, capaz de criar um trabalhador mais versátil no manuseio dos diferentes instrumentos de produção (conf. Nosella, 1991). No entanto, para Lucília de Souza Machado, ensino politécnico é o ensino capaz de fazer com que o homem se construa multidimensionalmente, e tecnologia é o estudo teórico-prático das técnicas que busca compreender a relação do homem com a natureza e a sua produção (conf. Machado, 1991).

A outra necessidade relaciona-se à base técnica-material da sociedade. No que respeita ao atual estágio de desenvolvimento tecnológico do Brasil, que exigências, quanto ao conteúdo do ensino hoje oferecido, são colocadas pela sociedade? Como diz Machado:

> ... A tendência objetiva das transformações produtivas requer uma mudança no conceito de qualificação na direção da fusão das especialidades. Há uma exigência de profissionais de perfil amplo, uma transformação que ocorre também no setor de serviços. (Machado, 1991: 57-8).

A terceira necessidade é uma conseqüência das duas últimas. Trata-se da necessidade de preparar os indivíduos para as mudanças nas formas de organização do trabalho, decorrentes da revolução científico-técnica, "é a necessidade de desenvolver as faculdades da invenção técnica, do espírito criador e da atividade empreendedora, é a necessidade de propiciar a base que permita ao indivíduo alcançar a sua autonomia para prosseguir o seu desenvolvimento" (Machado, 1991: 58).

Em função das considerações anteriores, Machado formula uma proposta de estrutura unitária para o curso de 2o. Grau. Trata-se de uma estrutura que compreenderia um curso de 2o. Grau de quatro anos com dois ciclos, cada ciclo com dois anos. Nos dois ciclos, o trabalho é o critério fundamental para a interligação das

disciplinas, de modo que a tradicional divisão entre formação geral e formação específica seja superada.

No Primeiro Ciclo, todos os alunos teriam uma formação politécnica geral. Nesta fase, abordar-se-ia a tecnologia como fenômeno social, teórico e prático, proporcionando, ao aluno, uma visão desreificada da ciência, entendida como um processo em permanente mutação, relacionada ao movimento histórico humano e não como um acervo de conhecimentos cristalizados, sem relação com a vida.

No Segundo Ciclo, sem abrir mão da orientação politécnica, ter-se-ia alguma diferenciação em função de grandes áreas da atividade econômica. Nesta fase, o Politécnico Específico, os alunos envolver-se-iam diretamente com o trabalho socialmente útil, relacionado aos ramos das atividades econômicas escolhidos, de modo que possam "descobrir o que se pode fazer no trabalho com o que se aprende na escola. E... o que se pode fazer na escola, que não é feito, com o que se aprende no trabalho" (Machado, 1991: 62).

Contudo, a autora reconhece a existência de circunstâncias que condicionam, limitam e restringem a adoção do ensino politécnico. Entre estas, destaca o regime social predominante na sociedade brasileira, baseado na apropriação privada da produção social, que impede a escola de incorporar a dimensão social do

trabalho, pressuposta pelo ensino politécnico. Além disso, o incipiente desenvolvimento da economia nacional, o estado precário do sistema público de ensino, a dependência tecnológica do país e outros fatores fazem com que a politecnia seja apenas um caminho que abre possibilidades, uma reivindicação, uma bandeira (Machado, 1991).

Recentemente, Gaudêncio Frigotto levantou alguns aspectos relativos às mutações tecnológicas, à ampliação das capacidades intelectuais da força de trabalho e suas conseqüências para o ensino de 2o. Grau. O autor inicia, resgatando sumariamente os principais momentos da trajetória de subordinação das relações sociais de produção ao capital, configurada pelas mudanças operadas na base técnica da produção.

Assim, até a metade do século XVIII, a base técnica da produção permitia ao capital somente uma subordinação formal do trabalho, já que tanto o saber sobre o trabalho como os instrumentos pertenciam ao trabalhador que, até mesmo, podia definir o ritmo da produção.

Por volta de 1760, a invenção do tear, da máquina a vapor e do autômato revolucionam a base técnica da produção. A partir daí, os conhecimentos científicos e tecnológicos passam a ser continuamente apropriados pelo capital, de modo que a subordinação formal do trabalho

torna-se subordinação real, viabilizada pela progressiva divisão e organização do trabalho com vistas a intensificar a produtividade do trabalhador. A partir da segunda metade do século XIX, o advento da energia elétrica, petróleo, aço, química e outros materiais configura uma nova etapa do esforço empreendido pelo capital para subordinar a força de trabalho no qual a força física é progressivamente substituída pela força mecânica.

Na segunda metade do século XX, a base técnica da produção é revolucionada em dimensões sem precedentes. O aparecimento de novas formas de geração e distribuição de energia, a introdução de tecnologias com base microeletrônica nas unidades produtivas, o surgimento de novos materiais a partir da biotecnologia e outras inovações fazem com que o papel da força física seja diminuído no processo produtivo na razão direta da ampliação das capacidades intelectuais (Frigotto, 1991).

Todas estas modificações repercutem nos planos econômico, político, cultural, ético e educacional. No plano educacional e da formação profissional, segundo Frigotto, haveria uma tendência no sentido de privilegiar uma formação geral em detrimento de uma formação especial, voltada para o adestramento em uma técnica específica. Em outras palavras, haveria uma inadequação entre as demandas de qualificação flexível para os trabalhadores, ocasionadas pelas "mutações fantásticas da base técnica",

e o seu adestramento em uma habilidade cognitivamente vazia.

De fato, a visão de Frigotto é secundada por diferentes estudos. O economista Luiz G. Belluzzo, ao comentar os resultados de um relatório, encomendado pelo governo do Estado de São Paulo, sobre as atuais condições da indústria de autoveículos brasileira, afirma que:

> As hierarquias de fábrica, com sua base de peões e trabalhadores semiqualificados submetida à supervisão e controle dos chefes e ao saber dos engenheiros, são tão obsoletas quanto um Ford bigode...
> Ao contrário do trabalhador desqualificado e "parcelizado" criado pelo fordismo, o operário da fábrica moderna e automatizada tem de conhecer tudo e participar de todas as tarefas que compõem o processo de produção...
> O novo paradigma dos processos de produção está apoiado no treinamento mais generalista da força de trabalho em uma maior capacitação para a apreensão de linguagens, inclusive a matemática (Belluzzo, 1991: 23).

Também Vanilda Paiva, ao realizar uma ampla revisão da literatura internacional sobre qualificação profissional, afirma que:

> Nos escritórios como nas fábricas observa-se que não estamos mais diante de uma crescente divisão do trabalho mas, ao contrário, de novas possibilidades de integração de atividades e tarefas, centralizando conteúdos heterogêneos num único empregado... Na verdade a qualificação precisou se elevar dada a elevação da complexidade e maior dificuldade apresentada pelas tarefas, exigindo também um novo estilo de comportamento quotidiano no

> trabalho: o trabalhador de escritório na era da microeletrônica precisa de maior velocidade de resposta, maior capacidade de abstração, de concentração e de exatidão. (Paiva, 1990: 104).

Diante de tais indicações, Frigotto afirma que o projeto da nova LDB constitui um avanço, uma vez que:

> ... explicita a concepção de um sistema nacional unitário de educação, incorporando como educação básica a escola de segundo grau. Situa a profissionalização no patamar que as novas bases técnicas apontam. Define, com clareza, as bases financeiras e materiais indispensáveis e, sobretudo, indica a necessidade do desenvolvimento crítico das bases científicas, históricas e culturais, no âmbito da escola básica (Frigotto, 1991: 141).

No entanto, ele adverte para os riscos de pensar a educação exclusivamente a partir do sistema produtivo, pois as transformações que aí se sucedem representam um avanço do ponto de vista do capitalismo contemporâneo, mas não alteram o seu caráter de exploração e exclusão (Frigotto, 1991).

Como podemos perceber, de acordo com a visão de boa parte dos autores referidos nos parágrafos anteriores, a introdução das novas tecnologias nos modernos processos produtivos exige a formação de um novo trabalhador, atitudinal e cognitivamente enriquecido. Em conseqüência, estaríamos diante da necessidade de uma educação voltada para a aprendizagem dos princípios científicos gerais que subjazem à tecnologia moderna.

Assim, a escola unitária ou politécnica que tem no trabalho o princípio educativo fundamental teria, na atual mudança na base técnica da produção, a condição material de possibilidade para a sua implantação. Esta linha de raciocínio que estabelece uma relação linear entre novas tecnologias e educação foi recentemente objeto de algumas críticas.

Ainda durante os debates sobre a Nova LDB, Miguel Gonzalez Arroyo (1988) fez duras críticas aos pressupostos das concepções de alguns educadores a respeito das funções sociais e dos objetivos do ensino de 2o. Grau. Segundo Arroyo, o primeiro pressuposto a ser revisto é o que ele chama de a negatividade pedagógica do trabalho concreto. Na visão de alguns educadores, a fábrica e os processos de trabalho estariam transferindo para a máquina o saber do operário. Assim, os trabalhadores estariam sendo submetidos a um processo crescente de desqualificação cujo resultado seria o aprofundamento da divisão social e técnica do trabalho. Diante disso, a escola de 2o. Grau estaria sendo chamada a cumprir uma função milagrosa: unir aquilo que parece ser inerente à tendência do trabalho nas modernas sociedades capitalistas, ou seja, a divisão entre o saber e o fazer.

Em contrapartida, Arroyo propõe que se ressalte a contradição inerente ao trabalho concreto, inclusive capitalista, que, ao mesmo tempo, possui uma positividade e uma negatividade pedagógicas. Nesse

sentido, tanto a tendência da divisão técnica e social do trabalho na produção moderna de mutilar as habilidades do trabalhador, como a percepção da tradição mais radical que considera o trabalho industrial educativo, porque supera os limites intelectuais e humanos inerentes ao trabalho do campo e da artesania, devem ser levadas em conta.

Outro pressuposto criticado por Arroyo diz respeito a uma aludida desqualificação da escola de 2o. Grau que, em virtude dos resultados decorrentes da reforma do ensino de 1971, teria acabado por se desvincular do mundo do trabalho. Segundo Arroyo, a atual escola de 2o. Grau nunca esteve tão vinculada ao mundo da produção. A idéia de que a escola só está vinculada ao mundo do trabalho, quando possui oficinas para os alunos mexerem nas máquinas, com a lata, a madeira etc. é uma visão muito estreita de vinculação, uma reminiscência da época da manufatura. Na verdade, a filosofia da Lei 5692/71, não os detalhes da profissionalização, teria penetrado de maneira irreversível nas escolas de 2o. Grau. De acordo com a sua visão, os vínculos reais entre a escola e o mundo da produção estariam passando hoje pela base curricular do 2o. Grau que é constituída de conteúdos técnico-científicos de altíssima qualidade e de altíssimo rigor. Assim, não somente a lógica dos livros de ciências seria completamente diferente da lógica dos livros didáticos de 10, 15 ou 20 anos atrás, como também o rigor exigido na lógica mental do aluno assemelhar-se-ia com o rigor científico da tradução matemática, inerente ao mundo da

produção moderna. Em função disso, a proposta intelectualista, própria de uma escola voltada para uma sociedade tradicional, agrária, de funcionários públicos etc. teria sido definitivamente afastada.

Por fim, Arroyo critica a fantasia de uma escola politécnica que se constituíria em uma ilha de excelência, encarregada de formar o trabalhador integral, mas, cercada pela divisão social do trabalho por todos os lados. Ele se declara partidário da escola politécnica, mas considera que o **locus** da qualificação não pode ser deslocado das relações sociais concretas para o interior da escola. Seguindo a sua argumentação, a "visão negativa do mundo da produção tem que ser revista e esse transladar da positividade para uma agência externa ao mundo da produção é no mínimo ingênuo" (Arroyo, 1988:30). A crença de que a escola, ao acrescentar um saber sobre os fundamentos da produção moderna, irá preparar o futuro trabalhador ou o atual trabalhador para enfrentar a luta política contra o capital e resistir ao processo de desqualificação que vem da fábrica não passa de uma ilusão decorrente da não superação da concepção iluminista que ainda subsiste na consciência de muitos educadores.

Recentemente, Tomaz Tadeu da Silva fez várias objeções a tendência de colocar as novas tecnologias no centro da análise da relação entre educação e trabalho. A primeira objeção diz respeito ao fato de o grau de penetração das novas tecnologias e dos novos modelos de

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

gerenciamento do trabalho no sistema produtivo brasileiro ser praticamente desconhecido, existindo inclusive indícios de que, mesmo naquelas unidades produtivas mais suscetíveis à adoção das novas tecnologias, a extensão da sua utilização ser bastante limitada (cf. Fleury & Vargas, 1983; Fleury & Humphrey, 1992; Carvalho e Schmitz, 1990). Em outras palavras, a maioria dos postos de trabalho pertencentes aos setores mais dinâmicos da economia brasileira e que estão submetidos às novas tecnologias e às novas formas de organização do trabalho indubitavelmente não constituem o universo do trabalho no Brasil (Silva, 1993).

A segunda objeção refere-se à propensão dos debates acerca das relações entre as novas tecnologias e a educação de privilegiar os aspectos fisiológicos, conteudísticos e técnicos das novas habilidades exigidas pelas mudanças no processo de trabalho, em prejuízo do entendimento das determinações sociais e políticas aí envolvidas. Ou seja, o fato de os modernos processos de trabalho, ao contrário dos tradicionais esquemas da fábrica fordista e taylorista, ampliarem o leque de aptidões exigidas do trabalhador manual, não implica numa integração completa das atividades de planejamento e execução no interior das unidades produtivas. Por mais radicais que forem as transformações no conteúdo do trabalho manual, a barreira social e política da separação entre planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual não será ultrapassada (Silva, 1993).

A terceira objeção diz respeito à validade discutível do modelo recorrentemente utilizado para analisar as relações entre as novas tecnologias e a educação. A idéia predominante é a de que o sistema educacional deveria fornecer as categorias de trabalhadores, portadoras das características cognitivas e atitudinais, exigidas pelo sistema produtivo. Desse modo, mesmo quando uma relação linear entre a educação e o mercado de trabalho é veementemente rejeitada, reedita-se, em uma nova versão, as já tão criticadas teorias técnico-funcionalistas e a teoria do capital humano que fundamentaram o planejamento educacional brasileiro dos anos setenta, pois postula-se modificações no sistema educacional, de modo que este se sintonize com as novas exigências do sistema produtivo. O raciocínio está baseado em uma matriz conceitual que liga escola e produção através da demanda, independentemente do verniz crítico que o reveste (Silva, 1993).

A quarta objeção refere-se a ausência quase completa do conceito de classe social nas análises das relações entre o sistema educacional e as mudanças na base técnica da produção. Tal ausência talvez explique a centralidade, neste debate, das modificações de conteúdo no pólo manual do trabalho, introduzidas pelas novas tecnologias, em detrimento da relação entre trabalho mental e trabalho manual. Sem uma análise de classe, a atenção analítica desloca-se das relações entre posições no interior do processo de produção e do contexto das

relações sociais mais amplas para as modificações absolutas, técnicas, de conteúdo ou de natureza, introduzidas no âmbito do trabalho manual pelas novas tecnologias, e para sua suposta positividade. Perde-se de vista, portanto, o fato de que:

> O trabalho manual não é manual por causa de seu conteúdo, ou de suas características físicas ou mentais ou fisiológicas, ou técnicas. O trabalho manual é manual fundamentalmente por sua relação com o trabalho mental. Nenhuma modificação naquele conteúdo, por radical que seja, terá o efeito de alterar esta relação (Silva, 1993: 7).

A última objeção diz respeito ao fato de a maioria das pesquisas sobre o impacto das novas tecnologias enclausurarem-se no interior do processo de trabalho e, desse modo, negligenciarem as relações mais amplas estabelecidas entre a educação e o processo de produção capitalista. Tal enfoque restritivo, faz com que tais estudos concebam a relação entre educação e produção como sendo constituída exclusivamente pelo fato de a educação produzir indivíduos específicos e distribuí-los pelos postos da produção diferenciadamente. Enquanto que uma perspectiva estrutural das referidas relações buscaria investigar o fato mesmo da existência de uma instituição educacional separada da produção que contribui decisivamente para a definição e legitimação da divisão social do trabalho. Como diz Tomaz T. da Silva:

> A existência da escola como uma esfera de aprendizagem separada da produção tem correspondência direta com a quebra da unidade entre concepção e execução efetuada no contexto da produção. Pode-se ver a escola, nesta perspectiva, como o resultado da migração histórica para um outro local de uma função de socialização e preparação que era parte integrante da própria produção. Nessa migração histórica, esta esfera separada, especializada, não apenas fica identificada com trabalho mental, ela ajuda a legitimar a separação entre trabalho mental e manual, constitutiva das relações capitalistas de produção (Silva, 1993: 17).

Após a exposição das concepções atuais acerca do sentido e dos objetivos do ensino de 2o. Grau, assim como da crítica que as sucedeu, pode-se tecer algumas considerações sobre o conteúdo do capítulo da nova LDB, destinado ao ensino médio. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo X, incorporou algumas idéias que foram expostas em parágrafos anteriores. O artigo 51 que define os objetivos específicos do ensino médio está redigido da seguinte maneira:

> O Ensino Médio etapa final da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:
> I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
> II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
> III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB - texto aprovado na

Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD, 1990).

Como se pode perceber, muitas das idéias referidas anteriormente foram incorporadas à Lei. Entre elas, a definição do ensino médio como sendo a etapa final da educação básica, a necessidade de adaptação flexível às novas condições do mercado de trabalho, a conveniência de desenvolver a autonomia intelectual já na escola média e a importância de compreender os fundamentos científicos dos modernos processos produtivos.

Também as diretrizes do currículo do ensino médio confirmam a influência de algumas idéias anteriormente expostas:

> I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
> II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante;
> III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, dentro das disponibilidades da instituição e oferecida uma segunda, em caráter optativo (LDB - texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD, 1990).

O artigo 53 declara que, uma vez assegurada a integralidade da educação básica aos alunos, o ensino médio poderá incluir objetivos adicionais de educação

profissional, mediante a ampliação da sua duração e carga horária global. Assim, seguindo a escrita da legislação imediatamente anterior, o caráter opcional da profissionalização no ensino médio é reafirmado. Por sinal, um capítulo específico da Lei (Capítulo XI) é dedicado à formação técnico-profissional propriamente dita no qual, entre outras disposições, consta que a formação técnico-profissional será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular (parágrafo 2o. do Artigo 56), as instituições destinadas à formação técnico-profissional constituirão rede própria (Artigo 57) e o órgão normativo e de coordenação superior da rede de formação técnico-profissional será o Conselho Nacional de Formação Profissional, ficando o Conselho Nacional de Educação como coadjuvante nas questões relativas às formas de articulação, equivalência e complementaridade entre a formação técnico-profissional, oferecida em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, e a educação profissional de nível médio, ministrada no sistema de ensino regular.

Em que pese a nova LDB, no que concerne ao ensino médio, representar um avanço efetivo em relação às disposições do cipoal de leis até agora em vigor. A questão da indefinição quanto a um sentido para o ensino médio brasileiro não foi resolvida. A abrangente definição dos objetivos para este grau de ensino, oferecida pela legislação em vigor, foi efetivamente substituída por uma definição mais específica dos objetivos para o ensino

médio. Com a nova LDB, ao lado do objetivo geral da educação básica - compreendida pelos níveis fundamental e médio - definido no Artigo 27 do Capítulo VII, tem-se uma relação dos objetivos exclusivos do ensino médio no supracitado Artigo 51. Porém, a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro que separa o ensino secundário do ensino técnico-profissional permanece inalterada. Como salienta Ignez N. de Moraes:

> Os capítulos X e XI necessitam de uma confrontação cuidadosa, no que se refere ao caráter profissionalizante do ensino médio. É preocupante, no capítulo XI, a criação de um sistema independente de formação de mão de obra, em si mesmo reforçador da tão criticada dualidade do sistema educacional brasileiro. Este capítulo tem implicações sérias no sentido da possibilidade de mascarar as deficiências da oferta da educação escolar básica, da destinação de recursos públicos para as empresas privadas e da organização de um Sistema Nacional de Formação Profissional, independentemente das normas estabelecidas, no próprio projeto de LDB, para o ensino fundamental e médio (Moraes, 1989: 44).

Tal dualidade representa não somente o resultado das demandas do sistema produtivo que necessita de uma distribuição desigual do conhecimento entre os homens, de modo que estes ocupem posições diferenciadas na hierarquia do trabalho coletivo, como também representa as próprias relações estruturais entre a educação e a produção em uma sociedade capitalista, relações estas marcadas por uma forte separação entre ambas. Afinal, o caminho para a construção de uma escola politécnica na

qual a sua organização e o seu currículo tenham por base o trabalho como princípio educativo passa pelo entendimento das relações entre sociedade e 2o. Grau e não apenas fábrica e 2o. Grau. Já a conquista definitiva de uma tal escola depende fundamentalmente, como dizia Gramsci, do estabelecimento de relações sociais também unitárias nas quais o princípio da unidade entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, teoria e prática tornará dispensável a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental como a escola que hoje conhecemos.

A importância de uma legislação reside no seu caráter mediador das relações sociais, no fato de ser objeto e fruto da disputa entre as diferentes forças sociais representativas dos interesses contraditórios que atuam na sociedade (Moraes & Neto, s. d.). De acordo com esta visão, pode-se dizer que a nova LDB avançou até onde poderia avançar. De resto, a história educacional brasileira é pródiga em exemplos de que legislação alguma é capaz, por si mesma, de operar mudanças profundas nas estruturas sociais e educacionais. Por isso, para os estudantes do 2o. Grau, especialmente para a sua majoritária parcela que estuda à noite, permanece a dura realidade de continuar pertencendo a uma escola que não admite ilusões.

3. O ENSINO NOTURNO DE 2o. GRAU

3.1. Um Pouco da Sua História

A história do ensino noturno no Brasil ainda está por ser escrita. A quantidade de material que consegui reunir não permite sequer descrever a gênese dos cursos noturnos de 1o. e 2o. Graus nos principais Estados da Federação. Algumas razões concorrem para isso. Primeiro, a massificação do ensino noturno em geral é um fenômeno recente na história educacional brasileira. Segundo, percebe-se uma certa resistência dos pesquisadores em educação a temas relacionados com o ensino noturno (Sposito, 1988). Terceiro, no caso do ensino noturno de 2o. Grau, as informações são ainda mais escassas, pois a maioria das publicações privilegia o ensino noturno de 1o. Grau, haja visto que este grau se constitui no grande funil do sistema educacional brasileiro. Considerando que não é pouco constrangedor realizar uma pesquisa sobre evasão escolar no ensino

noturno de 2o. Grau, abstraindo das principais determinações históricas que concorreram para o surgimento, desenvolvimento e consolidação do mesmo, procurarei destacar, nesta parte, os principais fatores econômicos, sociais e políticos que favoreceram a ampliação dos cursos noturnos de 2o. Grau.

As origens mais remotas do ensino noturno no Brasil são pouco conhecidas. Ao que se sabe, as primeiras classes noturnas surgiram ainda no período do Brasil-Império (Beisiegel, 1974). O surgimento destes cursos estava associado à alfabetização da população adulta e à viabilização da continuidade dos estudos (Almeida, 1988). Segundo Célia P. de Carvalho (1984), a legislação escolar do Império, documentos e registros de 1870 a 1880 fazem referência à educação básica de jovens e adultos à noite, caracterizando este tipo de ensino como destinado àqueles que, em função da idade e de já estarem inseridos no mundo do trabalho, não tinham acesso aos cursos diurnos. Conforme os referidos documentos, os cursos noturnos da época funcionavam em locais improvisados ou cedidos e não contavam com um corpo docente próprio (Carvalho, 1984).

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho destacou a necessidade de multiplicar os cursos primários noturnos e zelar pela obrigatoriedade do ensino. Tal preocupação tinha origem nas conseqüências eleitorais advindas de uma alta taxa de analfabetismo. Com a implantação do voto direto e a restrição ao voto do

analfabeto, as bases eleitorais só podiam ser ampliadas através da expansão da alfabetização (Paiva, 1987).

Durante a República Velha, o combate ao analfabetismo ganhou impulso e, com isto, houve uma expansão quantitativa da oferta de ensino elementar com a ampliação do ensino noturno. A primeira Reforma Republicana de Ensino, Lei 88 de 1892, expandiu o ensino noturno para garantir parcialmente as demandas educacionais de uma população em crescimento (Almeida, 1988). Novamente, os interesses políticos foram determinantes. A educação e a alfabetização do maior número possível de pessoas aumentava o contingente eleitoral, sendo do interesse dos setores urbano-industriais em ascensão, que lutavam para abalar a forte hegemonia dos setores agrários (Louro, 1982). No Rio Grande do Sul, o então Instituto Parobé, hoje Escola Técnica Parobé, inaugurou, em 1919, um novo curso gratuito noturno para meninos pobres e para aperfeiçoamento de operários. A iniciativa fazia parte de uma série de outras medidas resultantes da conjugação de esforços da burguesia industrial e do governo estadual que visavam viabilizar o projeto regional republicano de consolidação capitalista no Estado (Pesavento, 1990).

Até 1937, observa-se um período de acomodação das forças políticas emergentes da Revolução de 1930 que marcou o fim da República Velha. Neste período, a promulgação das Leis Trabalhistas traz melhorias para os

assalariados urbanos, e a burguesia nacional é beneficiada com o início da indústria de base (aço, ferro, petróleo) que, sob a liderança de Getúlio Vargas, contou com uma significativa participação do capital estatal. A partir de 1937, tem início a ditadura do Estado Novo com o fechamento do Congresso Nacional, a outorga de uma nova Carta Constitucional e a concentração dos poderes nas mãos de Getúlio Vargas, então chefe supremo do Executivo. É também durante a década de 30 que o país assiste a uma sucessão de significativos acontecimentos educacionais: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, destacando os aspectos qualitativos do ensino e o uso de novos métodos e técnicas de ensinar; o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, da necessidade de um Plano Nacional de Educação e da regulamentação das formas de financiamento da rede oficial de ensino com a Constituição de 1934; a participação das indústrias e sindicatos na proposta de um ensino profissionalizante destinado às "classes menos favorecidas" com a Constituição de 1937; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 (Louro, 1982).

Neste período, os governos estaduais tomaram algumas iniciativas para a implantação de cursos noturnos. O Código de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu os cursos populares noturnos, localizados preferencialmente em zonas de grande densidade operária, que tiveram por fim

ministrar educação elementar a adultos de ambos os sexos (Almeida, 1988). No Rio Grande do Sul, após a Revolução de 30, observa-se a tentativa de implantação de cursos noturnos em escolas anexas aos quartéis (Beisiegel, 1974). Também segundo Beisiegel, durante o período que vai do Império aos primeiros anos do Estado Novo, a educação de adultos e, em decorrência o ensino noturno, aparecem "basicamente como uma reação da oferta às características da procura" (Beisiegel, 1974: 66).

Com o fim do Estado Novo, o país assiste a uma intensa movimentação da sociedade civil. No plano econômico, há uma intensificação dos processos de industrialização e de urbanização com a decorrente diversificação social. É a partir da década de 40 que tem início a política de universalização da educação de adultos que proporcionou uma significativa expansão desse tipo de educação no País. Nesta época, sabe-se que, em Porto Alegre, eram oferecidos cursos noturnos nos dois únicos estabelecimentos de ensino supletivo mantidos pelo Estado: O Instituto Protásio Alves (masculino) e o Instituto Evaristo Flores da Cunha (feminino). Tais cursos destinavam-se a:

> ... favorecerem todas as classes sociais, pelo ensino à noite, principalmente a classe operária... Ambas as instituições representam um grande interesse para a instrução da nossa população. Aí, as classes operárias receberão o conhecimento das letras e se capacitarão para seguirem cursos técnicos, médios e

superiores (Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, 1940: 149-50).

No que respeita ao Estado de São Paulo, conforme Laurinda R. de Almeida (1988), este, no final da década de 40, já tinha as necessidades de educação básica da população urbana praticamente atendidas, e o alcance do curso primário fundamental estava sendo estendido para as áreas rurais, de modo que as reivindicações escolares voltavam-se para os cursos do ensino secundário.

A década de 50 assinalou a fase de consolidação do modelo urbano-industrial. Como já foi referido em 2.1., tal modelo sedimentou a hegemonia política da fração industrial da burguesia nacional e representou um desenvolvimento significativo da sociedade brasileira, alterando sensivelmente as condições de vida da população. A crescente industrialização e a acelerada urbanização alterou o mercado de trabalho, aumentando as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais, e alimentando as expectativas de ascensão social. Em decorrência, a população voltou-se para a educação escolar, especialmente a dos níveis médio e superior, vendo nela o meio mais acessível de ocupar os postos de trabalho melhor remunerados e socialmente mais prestigiados (Beisiegel, 1984).

No Estado de São Paulo, a demanda por vagas no ensino ginasial superou a capacidade instalada das classes noturnas, fazendo com que fosse aproveitada a

capacidade ociosa de grupos escolares para a instalação de cursos ginasiais noturnos (Almeida, 1988). As classes noturnas de ginásios em prédios de grupos escolares começaram a ser instaladas em 1947. Até esta data, inexistia legislação estadual que regulamentasse o funcionamento das escolas secundárias noturnas do primeiro ciclo, então denominadas ginásio, atualmente, 5a. a 8a. séries do 1o. Grau. O código de Educação de 1933, quando se referia ao funcionamento de classes noturnas, restringia-as à educação elementar de adultos, nos chamados 'cursos populares noturnos' (Sposito, 1984). Localizados em bairros periféricos ou em cidades do interior do Estado, as condições materiais dos cursos ginasiais noturnos eram precárias, mas a sua implantação contribuiu para ampliar o acesso das classes populares ao ensino secundário. Com o tempo, o perfil da clientela dos cursos secundários alterou-se. No início, em virtude do pequeno número de ginásios estaduais que funcionavam em prédios próprios durante o dia, aqueles que se matriculavam em cursos ginasiais noturnos, nem sempre eram trabalhadores, porém recorriam ao noturno como a única forma de prosseguir os estudos em nível secundário. O desenvolvimento dos setores industrial e de serviços, assim como o avanço da ubanização provocaram a mudança da composição demográfica, fazendo com que o período noturno fosse progressivamente "reservado" para aqueles que trabalham, a despeito de muitos trabalhadores-estudantes matricularem-se nos demais turnos (Carvalho, 1986).

Segundo Sueli C. Tenca (1982), a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo, a partir de 1950, deu-se pela atuação de políticos que buscavam os votos dos setores populares que viam na escola uma possibilidade de ascensão social. Assim, as pequenas cidades do interior, carentes de 2o. Grau, foram prioritariamente atendidas; já na periferia da cidade de São Paulo e nas grandes cidades, instalaram-se ginásios noturnos, utilizando os prédios de grupos escolares que permaneciam desocupados à noite. Marília P. Sposito (1988) secunda as afirmações de Tenca, dizendo que historicamente não foram os educadores, mas sim os agentes políticos, os interlocutores mais receptivos às demandas educacionais que influenciaram o processo de expansão do ensino público, havendo, ainda hoje, um descompasso entre a proposta do pensamento educacional de universalização da educação básica e as demandas educacionais de grupos de pressão da sociedade para ampliar a escolarização em outros níveis. Célia P. de Carvalho (1984) sistematiza os fatores que ocasionaram a expansão do ensino médio em São Paulo: a industrialização crescente, a descoberta da escola como meio de ascensão social e os interesses eleitorais.

Como já foi dito em 2.2., no final dos anos 50 e início dos anos 60, o processo de substituição das importações viabilizou a industrialização da economia brasileira, sendo marcado, em sua fase final, por uma crescente desnacionalização das estruturas produtivas. A partir de 1964, os sucessivos governos militares irão

intensificar a internacionalização da economia brasileira. Neste período, o país vivenciou o chamado "milagre brasileiro" (1968-73), período de grande expansão da economia que gerou uma euforia de falsa prosperidade. Durante o referido "milagre", "o PIB expandiu-se à taxa média anual de 10,2%... e o principal motivo desse crescimento foi o rápido processo de industrialização liderado pelo setor de bens de consumo duráveis, especialmente automóveis e eletrodomésticos" (Furtado, 1985: 17). Além disso, o fortalecimento de uma agricultura de exportação, com base no latifúndio, através de uma política ágil e vigorosa de financiamento, subvenções, assistência técnica, facilidade de transporte e armazenamento da safra também alimentou as expectativas desenvolvimentistas.

Neste período, além da tentativa de vincular educação e trabalho com a opção pela profissionalização generalizada e obrigatória no ensino de 2o. Grau, observa-se também um expressivo aumento das matrículas neste grau de ensino, o que impulsionou a ampliação da rede pública de 2o. Grau. Conforme Carlos R. J. Cury (1990), o percentual de matrículas em estabelecimentos públicos de ensino médio no Brasil passou de menos de 40% em 1960 para mais de 60% em 1988, enquanto que o mesmo percentual em estabelecimentos particulares caiu de aproximadamente 50% para menos de 40% no mesmo período, sendo que, já na década de 60, o setor público passa adiante do setor privado em número de matrículas. Em contrapartida, segundo

o mesmo autor, a hegemonia da rede privada, em número de estabelecimentos de ensino médio, só irá ser abalada nos anos 80, sendo que, atualmente, o setor público responde por 56% do número de estabelecimentos.

O surto de desenvolvimento econômico, verificado durante os anos do "milagre brasileiro", multiplicou as posições relativamente elevadas na hierarquia ocupacional cujo o acesso, até então, não era exclusivo dos portadores de diploma secundário. Porém, a proliferação das referidas posições decorrente do crescimento econômico do País fez com que o grau da credencial escolar exigido para a ocupação delas se elevasse. Assim, os portadores de diploma dos cursos elementar (hoje 1a. a 4a. séries do 1o. Grau) e ginasial (hoje 5a. a 8a. séries do 1o. Grau) acorreram em massa aos cursos colegiais (hoje 1a. a 3a. séries do 2o. Grau). Com o tempo, a elevação do grau da credencial escolar exigida para o exercício das profissões economicamente mais compensadoras e socialmente prestigiadas, aliada à abundância de candidatos a estas mesmas profissões com diploma colegial, acabaram por desvalorizar o diploma de ginásio. A degradação do diploma ginasial no mercado de trabalho é assinalada pelo fato da Lei 5692/71 transferir o curso Ginasial do Secundário para o Primário (Singer, 1988).

Com efeito, em 1950, o certificado do Curso Primário garantia o acesso a maioria dos melhores

empregos. Apenas 2,7% da população portava diploma secundário e constituía uma elite que monopolizava o acesso a carreiras no serviço público e na administração de grandes e médias empresas; já os portadores de diploma universitário se encontravam em uma situação ainda mais invejável quanto ao preenchimento das ocupações de "colarinho branco" (Singer, 1988).

Em outras palavras, o término dos cursos Elementar e Ginasial deixou de pressupor que o indivíduo estivesse apto a ingressar no mercado de trabalho. É como se tais cursos tivessem perdido o seu caráter "terminal" para se tornarem "básicos". Desse modo, o diploma do curso Colegial, hoje 2o. Grau, passou a ser decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações do mercado de trabalho, fazendo com que a demanda pelo ensino de 2o. grau aumentasse significativamente, e impulsionando a massificação dos cursos noturnos de 2o. Grau. Como explica Paul Singer:

> Em 1950, aspirava-se apenas que todos pudessem cursar o Primário. A Escola Secundária, embora propedêutica preponderantemente, funcionava para a maioria dos que conseguiam concluí-la, como preparatória para o mercado de trabalho. Como tal, tinha prestígio e constituía via para posições relativamente elevadas na hierarquia social. Na medida em que tais posições se multiplicavam, por efeito do desenvolvimento, a demanda pelo Ensino Secundário ia crescendo explosivamente. A instituição de cursos médios noturnos, em que membros da força de trabalho tinham oportunidade de elevar sua escolaridade foi

uma resposta à pressão da demanda (Singer, 1988: 7).

A lógica do credencialismo, enquanto valorizadora das credenciais escolares como requisito para o acesso às oportunidades de trabalho, gera um movimento tendencial de degradação progressiva do sistema escolar em relação ao mercado de trabalho. Assim, a elevação dos níveis de escolaridade da população tem como contrapartida a elevação dos requisitos de admissão por parte dos empregadores, de modo que postos de trabalho antes vinculados à conclusão do 1o. Grau passam a ter o curso de 2o. Grau como requisito para a sua ocupação e os postos tradicionalmente vinculados ao 2o. Grau passam a ter o curso superior como requisito para a sua ocupação.

Conforme Vitor H. Paro (1983) a lógica do credencialismo que, ampliando a demanda por ensino de 2o. Grau no Brasil, pressionou os poderes públicos, no sentido de ampliarem as matrículas e expandirem os cursos noturnos neste grau de ensino, não esteve presente apenas na dinâmica sócio-educacional brasileira:

> ... a demanda de pessoal com certo grau de escolaridade para o exercício de uma dada ocupação não se dá apenas em função dos requisitos necessários ao desempenho dessa ocupação, mas também em função da oferta daquele pessoal. Ou melhor, tais requisitos vão sendo progressivamente elevados à medida que aumenta a oferta de pessoal com maior escolaridade. O caso inverso também se dá, com a diminuição das exigências em termos de educação formal em vista de uma escassez de

> pessoal com a escolaridade requerida. Nos Estados Unidos, por exemplo, onde a população tem alcançado altos índices de escolaridade, Ivar Berg [em 1971] reuniu dados que sugerem estarem as empresas exigindo, dos candidatos às ocupações por elas oferecidas, níveis de educação formal muito acima do necessário para o desempenho das funções para as quais são esses candidatos recrutados (Paro, 1983: 17).

Naturalmente que não se está aqui tentando reduzir a complexidade que caracteriza o fenômeno da educação escolar nas sociedades modernas a uma mera rede institucional, encarregada de distribuir certificados. Nenhuma sociedade moderna, perpassada por conflitos gerados pela polarização da riqueza, pela concentração e centralização do poder político e pela divisão em classes sociais antagônicas, pode prescindir de que seus jovens e crianças permaneçam sentados e olhando numa mesma direção por cinco, seis ou sete horas por dia, ao longo de quatro, oito, doze ou mais anos.

Como já foi dito por vários autores, o aparelho escolar desempenha uma função política de controle social muito forte. A legitimidade das relações de poder estabelecidas entre os membros de uma sociedade moderna depende, em boa parte, da eficácia do aparelho escolar em formar consciências "livres", de modo que os interesses particulares dos grupos economicamente dominantes apareçam para a consciência imediata dos homens como "interesse geral". Decisões a respeito de a quem ou a quantos os diversos níveis e tipos de escola devem atender são capitais para a regulação do poder político em uma

sociedade fortemente estratificada; decisões sobre o que ensinar em cada nível de ensino ou tipo de escola estão estreitamente ligadas à distribuição e à apropriação diferenciada do saber que, por sua vez, define e legitima a divisão social do trabalho.

O que se pretendeu foi apenas salientar a influência exercida pela ideologia credencialista, em dado momento da história educacional brasileira, na expansão das matrículas em nível de 2o. Grau e na generalização dos cursos noturnos. Em momento algum, houve a intenção de erigir a legitimação meritocrática da desigualdade social via credencial escolar em princípio explicativo das relações entre educação e trabalho em uma sociedade capitalista moderna.

A credencial escolar influencia a estruturação da hierarquia profissional nas grandes empresas; segmenta o mercado de trabalho, constituindo "nichos profissionais" no seu interior; controla a autoridade técnica e burocrática, exercida no interior dos complexos organizacionais. Com efeito, a ideologia credencialista está presente na maioria dos procedimentos dos departamentos de "recursos humanos" das grandes empresas, assim como na conformação das carreiras no serviço público (Singer, 1988). Mas, é o próprio Paul Singer quem assinala que:

> ... o credencialismo se explica principalmente pela defesa que os portadores de diploma fazem de seus interesses adquiridos e que se apóia numa tradição anterior ao capitalismo. A tradição corporativista, que torna o exercício de certas profissões privilégio legal de portadores de determinadas credenciais - medicina, advocacia, engenharia - nunca foi extinta, apesar da dissolução das corporações de ofício pelas revoluções burguesas (Singer, 1988: 4).

Portanto, se a importância da credencial escolar na formação do espírito corporativo, tão necessário para o "bom andamento das coisas", não pode ser subestimada. Por outro lado, a análise do sistema educacional, tornado capitalista, não pode se restringir à sua herança pré-capitalista, objetivada na ideologia da certificação escolar.

Após essa digressão, voltemos à questão do ensino noturno. A demanda por ensino noturno de 1o. e 2o. Graus durante as décadas de 70 e 80 foi tão expressiva que a Assembléia Nacional Constituinte, instalada durante os anos de 1987-1988, decidiu assegurar na Constituição Federal o direito dos trabalhadores-estudantes de acesso à escola. Assim, o Capítulo III, intitulado: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, dispõe, na seção I, intitulada: Da Educação, o seguinte: "Artigo 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando". Tal preocupação dos deputados federais constituintes é representativa da necessidade de, nos últimos anos, parcelas cada vez maiores da população

estudantil brasileira recorrerem ao ensino noturno como única alternativa de prosseguir a sua escolarização.

Efetivamente, a exposição até agora apresentada está muito longe de se constituir em uma história do ensino noturno de 2o. Grau no Brasil. A carência de dados e informações acerca do desenvolvimento do ensino noturno na maioria dos Estados da Federação compromete definitivamente a pretensão de reconstituir a trajetória dos cursos noturnos em nosso País. No entanto, semelhante empreendimento também extrapolaria os limites deste trabalho. O pouco que foi apresentado até agora sobre a história do ensino noturno brasileiro em geral e do ensino noturno de 2o. Grau em particular mostra que a generalização dos cursos noturnos representou, ao mesmo tempo, a democratização do acesso à escola e o fortalecimento de mais uma divisão dessa mesma escola.

No que respeita ao 2o. Grau, a democratização do acesso à escola é atestada, não apenas pelo aumento do número de matrículas, ou pela expansão da rede pública, mas também pela constatação, na última década, de uma alteração qualitativa no perfil sócio-econômico da clientela dos cursos de 2o. Grau. Não há dúvidas de que os filhos de trabalhadores, muitos dos quais também trabalhadores, se fizeram cada vez mais presentes nas escolas de 2o. Grau em anos recentes, e o ensino noturno, a despeito dos seus problemas, contribuiu decisivamente para isto (Kuenzer, 1988). Além disso, a democratização do

ensino de 2o. Grau foi reconhecida na Nova Constituição, quando a Nova Carta consagrou, como dever do Estado, a extensão progressiva ao ensino médio da mesma obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental.

No entanto, o processo de democratização do ensino de 2o. Grau não foi acompanhado por um processo de unificação efetiva deste grau de ensino, haja visto que o atual volume de oferta em nível de 2o. Grau só é possível através de uma repartição do alunado entre cursos diurnos e noturnos, que mantêm muitas diferenças entre si. Sob uma cobertura legal unificada, a mesma tradição classista da educação brasileira, responsável pela divisão do ensino médio em ensino propedêutico e ensino técnico-profissional, consagrou, nos últimos anos, a divisão entre ensino diurno e ensino noturno. Como diria Anísio Teixeira: o primeiro é o ensino que desejamos para os nossos filhos, e o segundo, o ensino que desejamos para os filhos dos outros.

Naturalmente que a divisão entre escola pública e escola particular que polarizou o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases em 1961, bem como a referida separação entre ensino técnico-profissional e ensino propedêutico que a Lei 5692/71 tentou abolir sem sucesso, permanecem intocadas no interior do sistema educacional brasileiro. Porém, a estas divisões acrescenta-se hoje uma outra que, em verdade, já fazia parte da realidade educacional brasileira há muitos anos, mas sem adquirir a

expressão que obteve com a recente expansão do ensino de 2o. Grau.

A divisão da escola em dois turnos é cada vez mais uma divisão de classes sociais no interior do ambiente escolar. Tal constatação deriva da observação de algumas distinções que o ensino noturno foi adquirindo ao longo de sua trajetória. Em primeiro lugar, desde os tempos do Brasil-Império, o ensino noturno é freqüentado majoritariamente por aqueles que a necessidade de trabalhar impede a freqüência em cursos diurnos.

Em segundo lugar, a matiz classista dos cursos noturnos é ainda mais flagrante, quando se observa que, historicamente, os poderes públicos destinaram o ensino noturno a uma clientela cujo perfil social se assemelhava em muitos aspectos ao perfil social da clientela preferencial dos cursos técnico-profissionais. Como se sabe, o ensino técnico-profissional, desde as suas origens mais remotas, foi associado à preparação dos pobres, dos humildes e dos necessitados para atuarem em funções técnicas da hierarquia ocupacional, mas de pouco prestígio intelectual e profissional (Kuenzer, 1987; Richardson, 1988). Por sua vez, o ensino noturno também foi historicamente destinado ao atendimento do jovem e do adulto que, já engajados em atividades produtivas, não puderam freqüentar a escola "na época certa", aos que trabalham e perseguem a superação de sua atual condição

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

social ou "ao homem do povo que vive do salário" (Carvalho, 1984: 23).

Em terceiro lugar, os poderes públicos raramente dedicaram a mesma atenção a turnos diferentes de uma mesma rede escolar. Em São Paulo, o Estado mais rico da Federação, os cursos noturnos de 2o. Grau ainda dependem do subaproveitamente do espaço físico de muitos estabelecimentos de ensino para garantir a sua sobrevivência, em que pese a expansão da rede estadual de ensino dever-se ao crescimento das matrículas no noturno (Almeida, 1988)

Em suma, tanto o ensino técnico-profissional, como o ensino noturno foram recorrentemente associados, ao longo da história educacional brasileira, àqueles que já ocupavam ou iriam ocupar alguma função no pólo manual da divisão social do trabalho.

Com efeito, o processo de democratização do acesso à escola de 2o. Grau, observado nas últimas décadas, foi acompanhado por um processo de diferenciação social dessa mesma escola. Como dizem Leda Scheibe e Vera L. Bazzo: "Processos sociais diferenciadores, emergentes de condições históricas e de elementos estruturais que caracterizam a sociedade brasileira estão presentes no desenvolvimento das escolas de segundo grau, sob uma cobertura formal integrada e unificada" (Scheibe e Bazzo, 1989: 4). Semelhante fenômeno de ampliação do acesso à

escola por parte das camadas populares e simultânea diferenciação social dessa mesma escola pôde ser observado em diferentes épocas e países. Como observa o sociólogo espanhol Mariano Fernández Enguita:

> ... em geral, todo acesso de novas camadas sociais à escola ou à educação se viu acompanhado mais ou menos automaticamente pela diferenciação desta. Quando começa a se dar um certo acesso generalizado na Itália renascentista, as escolas urbanas logo se diferenciam em **senatoriae** ou **latinae** e "alemãs"; quando a Reforma chama todos à escola, surgem de forma separada os ginásios, nos quais se ministra uma cultura clássica e humanística; quando as ordens religiosas estendem seus braços em direção aos setores populares, os jesuítas se encarregam de oferecer um ensino distinto às classes altas; a Revolução Francesa proclama o ideal da escolarização universal, mas Napoleão se ocupa dos liceus e das universidades. Ainda hoje prossegue (e prosseguirá, de uma ou de outra forma) a mesma divisão da escola: pense-se nos liceus franceses e italianos, a **Hauptschule** alemã, as **public** e **grammar schools** ingleses... (Enguita, 1993: 37).

Como se pode perceber, o mesmo sistema educacional que assegura a ampliação do processo de escolarização a novas camadas sociais encarrega-se de assegurar também a socialização diferencial dos indivíduos que, pertencendo a camadas sociais antes desassistidas pela escola, passam a ter acesso a ela em condições de ensino qualitativamente inferiores. Na verdade, o que se observa é a lógica contraditória de sistemas escolares socialmente divididos, subsumidos em sociedades também divididas, que buscam, ao mesmo tempo, atender os anseios

populares de ampliação da escolarização sem renunciar ao seu papel na reprodução da desigualdade social. No Brasil, o ensino noturno de 2o. Grau tem sido representativo desta dicotomização social da escola que, separando o ensino do povo do ensino da elite, oferece ensinos de qualidades diferentes para classes sociais também diferentes.

3.2. A Realidade do Ensino Noturno de 2o. Grau

Nos últimos anos, o fenômeno da escola noturna começou a despertar o interesse de pesquisadores e educadores. Até o final da década de 70, praticamente inexistiam pesquisas, publicações e relatos específicos sobre o tema. A partir de 1981, as questões da escola noturna começaram a ocupar o espaço editorial de alguns periódicos especializados. No entanto, se levarmos em conta a dimensão que o fenômeno vem adquirindo, o volume de pesquisas ainda é modesto. A maioria dos trabalhos é bastante rica em dados e descrições do cotidiano da escola noturna, porém, nem sempre, a interpretação dos dados levantados é realizada através de mediações estruturais e conjunturais mais amplas. Assim, a análise dos problemas que afligem os cursos noturnos, seguidas vezes, deixam de privilegiar as relações sociais que determinam estes mesmos problemas. Neste item, tentarei apresentar os resultados de alguns estudos que buscaram investigar a

realidade da escola noturna, do professor que nela atua e do estudante que a freqüenta.

3.2.1. A Escola Noturna

A maioria dos trabalhos sobre o ensino noturno revela que alunos, professores e funcionários que atuam à noite são unânimes quanto ao reconhecimento da fragilidade do ensino oferecido neste turno. Os seus discursos apontam inclusive para uma suposta inferioridade intelectual do trabalhador-estudante em relação ao estudante não-trabalhador (Carvalho, 1984).

Os obstáculos que a instituição escolar interpõe ao bom desempenho de professores e alunos noturnos não variam significativamente do 1o. para o 2o. Grau. De modo geral, os atores do ensino noturno são vítimas de uma escola despreparada para atender as suas demandas educacionais (Carvalho, 1984; Sposito, 1988; Kuenzer, 1988). No caso do ensino de 2o. Grau, a situação torna-se ainda mais difícil, porquanto, sendo mais elevado o nível de sistematização do conhecimento transmitido, problemas como o não funcionamento das dependências extra-classe à noite (Biblioteca, Laboratórios, sala de vídeo etc.) fazem com que as dificuldades de ensino-aprendizagem se manifestem com mais intensidade. Some-se a isto o fato

de boa parte dos cursos noturnos não disporem nem de serviços de orientação educacional, nem de serviços de orientação pedagógica, e aqueles que os oferecem comumente negligenciam o estatuto de trabalhador da clientela noturna, não proporcionando, assim, uma orientação adequada tanto para professores, como para alunos (Tenca, 1982).

Além disso, a legislação educacional vigente não dedica uma normatização específica para a organização e o funcionamento das escolas à noite. Desse modo, a legislação subentende que a realidade social do estudante brasileiro é uma só e que turnos de uma mesma escola, freqüentados por clientelas com perfis sociais diferentes, possam ser regulamentados pelas mesmas disposições legais. Segundo Célia P. de Carvalho (1986), a "pedagogia do trabalho" é bastante eficaz para ensinar ao aluno noturno o valor da premência do tempo, a importância dos conhecimentos específicos de sua atividade ocupacional e as limitações de ocupar esta ou aquela posição na hierarquia do trabalho. Em contrapartida, a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola à noite, desconsiderando as atitudes e o saber prático, adquiridos no dia-a-dia do trabalho, impõe prazos e critérios de avaliação da aprendizagem ao aluno noturno que acabam por desestimular o seu interesse em prosseguir a sua escolarização.

A rigidez dos horários de entrada e saída, a infreqüência dos professores, o elevado número de alunos por classe, a falta de pessoal administrativo indispensável e mesmo a disposição das disciplinas no horário representam barreiras de difícil superação para uma população estudantil que, na maioria das vezes, encara as aulas noturnas como uma segunda ou terceira jornada de trabalho. A mesma autora antes referida, ao relatar as experiências do "Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativa e Pedagógica do Ensino de 1o. e 2o. Graus - Período Noturno", levado a cabo pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo durante o período 1984-86, fez o seguinte comentário a respeito do conceito de hora-aula:

> A procura de modificações metodológicas levou à necessidade de ampliar o conceito de hora-aula, revendo também a questão de sua duração. Conforme a disciplina e dependendo da formação e disponibilidade do professor, a adoção de "aula dupla" deu bons resultados. O aluno que trabalha está acostumado a usar o tempo para "produzir" alguma coisa e a fragmentação e dispersão causada por aulas de 40 minutos interrompidas pelo intervalo e chamada mostraram-se motivo de desinteresse e pouco aproveitamento (Carvalho, 1986: 55).

Quanto ao currículo, como já tive oportunidade de referir em 2.3., o ensino de 2o. Grau em todos os turnos convive com as disposições da Lei 4024/61, da Lei 5692/71 e seus pareceres e da Lei 7044/82, constituindo uma verdadeira sopa eclética de disciplinas, atividades e áreas de estudo. O fracasso da profissionalização

obrigatória fez com que o conteúdo de muitas disciplinas curriculares fosse esvaziado de significado. Alfred D. Frederick e Maria M. da Silveira (1986: 112), após concluírem uma pesquisa sobre a realidade do ensino noturno de 2o. Grau em treze escolas, localizadas no município de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, foram taxativos em afirmar que: "os atuais currículos são inadequados às necessidades e interesses dos alunos e, basicamente, irrelevantes ao contexto social, econômico e cultural onde os alunos vivem". Ainda segundo os citados autores, como resultado da inadequação dos currículos, os alunos perdem o interesse em aprender, aumentando o índice de perdas de alunos - reprovação mais evasão.

De fato, experiências resultantes do anteriormente referido Projeto Noturno, revelaram que o alunado da noite prefere aprender atividades que possam ser experenciadas a conteúdos propedêuticos, e que a aplicabilidade imediata do conhecimento adquirido é lugar comum nas definições de conteúdos significativos por parte dos estudantes noturnos (Prado et al., 1986). Por outro lado, os professores noturnos registram muitas dificuldades no desenvolvimento dos planos curriculares de suas respectivas disciplinas. Segundo eles, a maioria dos alunos noturnos apresentam sérias dificuldades de aprendizagem o que implica em muita lentidão ao abordar cada assunto desenvolvido. (Prado et al., 1986). Diante disso, não seria descabido dizer que boa parte da população estudantil noturna se encontra em franca

defasagem em relação aos seus colegas do diurno no que respeita às oportunidades de contato com os conteúdos que constituem o currículo integral de cada série.

A questão dos conteúdos que deverão constituir a base curricular de determinado curso já é suficientemente problemática em qualquer grau de ensino. No âmbito desta pesquisa, não me irei deter mais atentamente nessa questão, porém é certo que a dificuldade em definir uma função social e objetivos claros para o ensino de 2o. Grau dificulta ainda mais a já nada fácil definição dos conteúdos que deverão constituir o currículo deste grau de ensino.

Nesse sentido, a questão da profissionalização no currículo dos cursos de 2o. Grau é emblemática. Como já foi dito no capítulo anterior, após o malogro dos objetivos embutidos na Lei 5692/71, não se sabe ao certo o que fazer com o ensino profissional em nível de 2o. Grau. Atualmente, os cursos de 2o. Grau podem oferecer a habilitação de Técnico, prevista pelo Parecer No. 45/72 do Conselho Federal de Educação; a Habilitação de Auxiliar Técnico, prevista pelo mesmo parecer; uma Formação Profissionalizante Básica, instituída pela Lei 7044/82 e, finalmente, Outros Tipos de Preparação para o Trabalho, amparados pela mesma Lei. Tal situação caótica pode apresentar-se para o trabalhador-estudante como uma ausência de limites e significado do currículo escolar, uma vez que, na "pedagogia do trabalho", há uma

determinação clara para ele de que a produção é o limite e o objetivo do seu aprendizado (Carvalho, 1984). A este propósito, não seria redundante falar em "preparação para o trabalho" para uma clientela que, na maioria das vezes, já possui algum tipo de ocupação no mercado de trabalho? A situação é ainda mais crítica, se levarmos em conta o fato de que, após a implantação da Lei 5692/71, muitas escolas de 2o. Grau escolheram habilitações à revelia das necessidades do mercado de trabalho local, mas que exigiam menos recursos e salas especiais. Assim, a habilitação profissional oferecida tende a pouco se relacionar com as necessidades, interesses e aspirações dos alunos (Frederick e Silveira, 1986).

No que respeita à formação geral básica ou parte comum do currículo que, segundo alguns, após a implantação da Lei 7044 estaria a garantir "a proposta de uma escola única de 2o. grau, inadequadamente operacionalizada pela Lei 5692" (Haidar, 1989: 766), os problemas não são menores. A chamada "descentralização das definições curriculares" que confere aos estabelecimentos a prerrogativa de adaptar os currículos à realidade local, atendendo às características e necessidades de suas clientelas, não vem sendo adequadamente operacionalizada. A parte diversificada do currículo, mais flexível, uma vez que, abrigando as disciplinas relativas às habilitações plenas, parciais, básicas etc., pode ser alterada a critério do estabelecimento de ensino, vem ocasionando uma

pulverização excessiva de disciplinas nos cursos de 2o. Grau com reflexos negativos sobre a parte comum dos currículos, uma vez que a totalidade do currículo passa a sofrer um processo de descaracterização. "Em análise recente feita pela Secretaria de Educação [do Estado de São Paulo], abrangendo 10% dos Quadros Curriculares em vigência no ano de 1987..., selecionados entre as modalidades de cursos mais freqüentes, foi detectada a existência de 121 disciplinas de Livre Escolha do estabelecimento" (Cruz e Da Silva, 1988: 161). Em verdade, os problemas da estrutura curricular do ensino de 2o. Grau não atingem somente os alunos noturnos, mas é aí que as conseqüências nocivas da perda de significado do currículo se manifestam com maior intensidade.

Na realidade, repensar a escola de 2o. Grau noturna significa questionar um dos mecanismos bastante eficazes de seletividade social em funcionamento no País, durante os últimos anos. Efetivamente, a seleção dos "mais capazes" vem sendo processada menos pela divisão entre ramos curriculares estanques (educação geral / formação especial) e mais pela diferenciação entre as escolas dos aquinhoados e as dos despossuídos, a escola de má qualidade e a de boa qualidade, a escola dos que trabalham e a dos que somente estudam (Mafra, 1989). Semelhante diferenciação pode manifestar-se tanto em uma divisão social entre tipos de escolas, como entre turnos, turmas e currículos numa mesma escola (Lüscher e Mafra, 1987). Sob o véu da legislação, a divisão real é encoberta pela

unificação formal, refletindo a própria divisão da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, contribuindo para o aprofundamento dessa mesma divisão (Mafra, 1989). Neste particular, é interessante a seguinte advertência:

> Em geral afirma-se que a busca da especificidade do curso noturno, em particular de 2o. Grau, conduziria a uma irrecuperável desigualdade no âmbito da prática educativa... Em que medida o abandono dessa diversidade redundaria numa prática uniformizada que, historicamente, revelou-se igualmente eficaz na produção da discriminação e da desigualdade ao deixar de considerar as diferenças sociais existentes entre os alunos e, até, entre cursos? (Sposito, 1988: 194)

Evidentemente, não se está advogando a constituição de uma escola que "sirva a todos segundo os seus interesses", pois isso representaria aprofundar o caráter individualista e classista do ensino e seria um fator a mais de diferenciação na distribuição do saber sistematizado. Apenas, se está querendo advertir que tratar de maneira igual àqueles que são desiguais é um dos meios mais sutis e eficazes de reproduzir a desigualdade.

3.2.2. Os Professores

No que respeita ao corpo docente, a situação do ensino de 1o. e 2o. graus é preocupante,

independentemente do turno. Em nível nacional, há aproximadamente 250 mil professores leigos exercendo o magistério em cursos de 1o. e 2o. Graus, enquanto que 600 mil professores formados estão fora do sistema de ensino (Caderno de Textos do XXV CONAD, 1992). A literatura específica a respeito do perfil e das condições de trabalho do professor dos cursos noturnos é muito escassa. Sabe-se que o professor que atua à noite chega à escola tão cansado quanto os seus alunos. Sueli C. Tenca (1982) relacionou alguns fatores que dificultam a formação de um quadro de professores mais estável para o período noturno: o difícil acesso às escolas mais carentes, os problemas de segurança, a extensão da jornada de trabalho à noite, a remuneração pouco compensadora e a instabilidade no emprego.

Por outro lado, a ambigüidade do 2o. Grau que é simultaneamente terminal e propedêutico afeta diretamente a formação do professor que aí irá atuar. A natureza ambígua ou a falta de identidade do 2o. Grau faz com que a avaliação da sua qualidade seja dada exclusivamente por parâmetros externos ao próprio 2o. Grau como o vestibular ou o mercado de trabalho (stritu sensu). Em decorrência, verifica-se a ausência de uma perspectiva clara a respeito da formação do professor, proporcionando um certo vazio de objetivos para a sua formação (Paoli, 1988). Além disso, muitos cursos que preparam professores para o 2o. Grau ainda não se adequaram a mudança do perfil da clientela secundarista. Desse modo, prosseguem formando

professores para atuar em escolas onde o alunado segue o lema: ou bem se estuda ou bem se trabalha, enquanto que mais de 40% dos estudantes de 2o. Grau já são trabalhadores. Sem falar no fato de que a maioria dos professores lecionam de dia e de noite, e a tendência é tentarem ensinar para os alunos noturnos da mesma maneira que ensinam para o alunado diurno, negligenciando as especificidades do trabalhador-estudante (Oliveira, 1986).

Em função disso, a maioria das aulas à noite é do tipo expositiva, quando o aluno, após um dia de trabalho, já não tem mais condições físicas e mentais para ouvir atentamente. Frederick e Silveira (1986) constataram que a ausência de uma metodologia ativa nas aulas noturnas que envolva o próprio aluno na construção de seus conhecimentos faz com que ele veja os professores como meros repetidores de teorias. Ainda quanto à metodologia, um dos fatores que pode estar exercendo uma influência negativa sobre a aprendizagem dos estudantes de 2o. Grau em geral e sobre os estudantes noturnos desse grau em particular é a forma e a concepção dos atuais exames vestibulares. Nesse sentido, as palavras de Niuvenius J. Paoli são ilustrativas:

> ... Um dos efeitos negativos vem do uso de testes de múltipla escolha, que inicialmente foram introduzidos como uma técnica de medida (e como tal, tem suas vantagens e desvantagens), mas, posteriormente, o uso dessas técnicas foram, aos poucos, se transformando em metodologia de ensino, em prática pedagógica, em finalidade do processo

> de aprendizagem. Uma outra característica negativa das provas dos vestibulares é que, tendencialmente elas vêm sendo construídas para medir o que o aluno não sabe, ao invés de o que ele sabe. Uma conseqüência de ambos os efeitos é um certo caráter de "macetologia" que acaba ocupando parte importante nas atividades de Ensino no 2o. Grau, e com isso, constrói-se uma versão caricata do processo educacional, uma versão piorada dos desenhos de "Tom & Jerry", ou seja, uma história de armadilhas entre gatos e ratos (Paoli, 1988: 133).

A par disso, a avaliação da aprendizagem é considerada um dos pontos de maior estrangulamento do fluxo escolar à noite. Os primeiros resultados negativos podem representar o primeiro sinal para o estudante noturno de que não valerá a pena permanecer na escola até o fim do ano. A questão da avaliação em todos os graus e turnos é merecedora de estudos específicos que, por sua vez, fugiriam aos limites deste trabalho. Instrumentos de avaliação mais condizentes com as características dos trabalhadores-estudantes são desejáveis e necessários, porém não se pode reduzir o problema social e educacional do ensino noturno a uma questão de métodos de avaliação da aprendizagem. Até mesmo uma avaliação mais indulgente, não desejável, mas, por vezes, necessária para tentar reter o estudante noturno na escola, pode ocultar a questão de fundo que perpassa os cursos noturnos. Como diz Balzan:

> O povo chegou à escola, mas esta pouco ou nada tem a lhe oferecer. Altos índices de evasão e reprovação... poderiam ser substituídos por altas taxas de permanência na escola e elevados percentuais de promoção. Nem por isso a situação se alteraria obrigatoriamente, uma

> vez que esta segunda hipótese poderia simplesmente estar ocultando um processo de "promoção automática", de maneira a nos colocar diante de duas faces de uma mesma moeda e não frente a duas realidades opostas, como poderia parecer à primeira vista (Balzan, 1986: 16).

Problemas de metodologia do ensino ou de avaliação da aprendizagem quase sempre envolvem uma apreciação negativa do trabalho do professor noturno. Na verdade, os efeitos negativos da crescente desvalorização social e profissional da classe docente se manifestam com mais intensidade à noite. Nos últimos anos, a sobrevivência do professor tem dependido, cada vez mais, do aumento do regime de trabalho e/ou de uma sobrecarga de atividades incompatível com a disponibilidade de tempo necessária para um desempenho profissional satisfatório e uma atualização profissional apropriada. A questão do trabalho docente à noite é merecedora de muita pesquisa e estudo. Nestas linhas, basta salientar que a atitude do professor em relação ao aluno que, após uma jornada de trabalho, vem esgotado para a escola é um dos fatores imediatos mais relevantes para a escalada da evasão e da reprovação em massa nos cursos noturnos (Oliveira, 1986).

Em uma pesquisa integrante do Projeto financiado polo INEP, em nível nacional - "O ensino de 2o. grau: Caracterização e Perspectivas", Maria A. S. Zainko, Maria L. A. T. Pinto e Maria O. de P. Bettega (1989) verificaram que a maioria dos professores que lecionam em cursos noturnos de 2o. Grau, localizados na região

metropolitana de Curitiba, apontam três fatores para explicar os altos índices de evasão: necessidade dos alunos trabalharem, devido aos problemas econômicos que enfrentam; desinteresse pelo estudo e baixo nível de aprendizagem. Segundo as autoras, os professores atribuem à própria vítima a culpa pelo fracasso escolar, excluindo-se de qualquer responsabilidade.

Nessa mesma linha, Dagmar M. L. Zibas (1991) realizou um estudo de caso em uma escola estadual de 1o. e 2o. Graus de um município industrial da região metropolitana de São Paulo. A pesquisa consistiu na observação das práticas e de entrevistas com todos os professores do 2o. Grau, visando captar as suas representações em relação às suas dificuldades de docência. O resultado consistiu em uma classificação dos professores em quatro tipos diferentes. Os professores titulados e experientes que possuíam opiniões menos preconceituosas sobre a origem social dos alunos e de suas famílias e manifestavam uma certa apatia em relação à administração escolar e o projeto pedagógico da escola; os professores titulados e inexperientes que possuíam opiniões preconceituosas sobre a origem social dos alunos e de suas famílias e não apresentavam criatividade na sua prática docente; os professores leigos que manifestavam hesitação para expressar preconceitos sobre a origem social dos alunos e uma ausência completa de criatividade na prática docente; finalmente, o professor militante que manifestava uma posição bastante crítica sobre as questões

sociais, envolvidas na docência noturna, ao lado de uma total ausência de criatividade na sua prática docente. Diante disso, a autora apresenta a seguinte conclusão:

> ... os docentes mais capacitados, e há alguns anos radicados na escola, tendem a ter opiniões menos preconceituosas sobre os alunos e suas famílias do que aquelas expressas pelos professores inexperientes e pelos "leigos". essa situação vem confirmar antiga tese, segundo a qual a aquisição de competência técnica é o caminho mais eficiente para que o profissional desmonte seus esquemas de defesa escorados em mitos referentes aos vícios das famílias pobres, isto é, desenvolvendo um trabalho tecnicamente produtivo, o professor mais competente, mesmo sem uma postura crítica, seria capaz de rejeitar os preconceitos sociais que historicamente têm servido para escamotear o fracasso da escola em promover os alunos pobres (Zibas, 1991: 47).

Dagmar M. L. Zibas (1991) afirma que o atendimento das necessidades educativas do trabalhador passa pela decisão política de valorização integral do magistério. Nesse sentido, ela faz uma vigorosa defesa do "Projeto Noturno" que, durante o período entre 1984-86, garantiu, a 152 escolas da rede pública estadual de São Paulo, autonomia, infra-estrutura e uma direção comprometida com um projeto pedagógico voltado para as necessidades dos trabalhadores-estudantes. O objetivo do projeto era fazer com que diretores, professores e alunos superassem as dificuldades em lidar com o processo ensino-aprendizagem no período noturno. Para tanto, as medidas

adotadas pela Secretaria de Educação foram basicamente as seguintes:

a) Concessão de autonomia curricular às escolas;

b) Remuneração de duas horas semanais aos professores para reuniões pedagógicas:

c) Adicional de 10% aos professores do período noturno;

d) Permissão para a atuação de um coordenador do período noturno, eleito entre os professores, que ficava dispensado das aulas à noite, podendo apenas completar sua carga horária (mais 18 aulas) no período diurno;

e) Fornecimento de material para implementação das atividades programadas;

f) Assistência técnica ao Projeto, avaliação e divulgação das experiências na Rede;

g) Fornecimento de mantimentos para a merenda.

Segundo a avaliação, realizada no final de 1984 pela Secretaria Estadual de Educação com a assessoria da Fundação Carlos Chagas, nos dois anos de implantação o projeto apresentou os seguintes resultados:

1) Diminuição dos índices de evasão e repetência;

2) Melhoria do relacionamento entre professores e alunos;

3) Mudança das técnicas de ensino com maior dinamização das aulas;

4) Unificação dos esforços de diretores, professores, estudantes e coordenadores no enfrentamento dos problemas da escola noturna;

5) Busca conjunta de uma programação mais condizente com a valorização do aluno.

Em 1986, o Projeto Noturno foi interrompido como ação especial da Secretaria Estadual de Educação. Segundo Dagmar M. L. Zibas (1991), a autonomia da escola e a afirmação dos professores como intelectuais competentes ameaçou a hierarquia administrativa do sistema estadual de educação e os núcleos de pequenos poderes nele localizados.

Como se pode perceber, em que pese as estruturas sociais e educacionais conspirarem contra o bom desempenho dos professores noturnos, os poderes públicos podem intervir de modo a tornar mais favoráveis as condições do trabalho docente à noite.

3.2.3. O Trabalhador-Estudante

Alguns estudos disponíveis sobre o ensino noturno de 2o. Grau revelam que boa parte da sua clientela tem sido vítima de uma estratégia de valorização do capital que consiste em incorporar precocemente o adolescente e o jovem, pertencentes a famílias trabalhadoras, no processo produtivo, de modo que, não somente o arrocho do salário do responsável por essa mesma família não comprometa a reprodução social dela, como também seja garantida uma oferta abundante de força de trabalho no mercado, a fim de que possa ocorrer um barateamento da força de trabalho de todos os membros da família trabalhadora (Zainko et al., 1989).

Resultados conclusivos de uma pesquisa, integrante do projeto financiado pelo INEP, em nível nacional: O ensino de 2o. Grau - Caracterização e Perspectivas, revelam que o aluno das escolas situadas na periferia da região metropolitana de Curitiba, é filho de pais assalariados que exercem funções predominantemente operacionais, possui idade entre 15 e 19 anos, matricula-se preferencialmente nos cursos noturnos e trabalha em ocupações cuja natureza e salário caracterizam situações de subemprego (Kuenzer, 1988; ZainKo et al., 1989).

De outra parte, alguns estudos revelam que não há uma relação linear entre rendimento familiar e condição

de ocupação entre os estudantes de 2o. Grau. Fúlvia Rosemberg (1989: 47), baseada na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 1982, afirma que, para o Brasil como um todo e para a maioria das regiões fisiográficas, excetuando a região Nordeste, "encontramos maior número de estudantes ocupados entre aqueles que provêm de famílias com rendimentos superiores a 5 salários mínimos do que entre aqueles que provêm de famílias com renda mensal de até 2 salários mínimos". Naturalmente que as maiores taxas de ocupação entre os estudantes de 2o. Grau são registradas nos níveis de renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos. A autora adverte para a possibilidade da conceituação de ocupação utilizada pela PNAD subestimar o trabalho no mercado informal e as demais formas de obtenção de renda características das populações mais carentes como os "biscates", por exemplo. De qualquer forma, os dados obtidos revelam que "mesmo para esta faixa da população que conseguiu ultrapassar a barreira do 1o. Grau, é necessário também ultrapassar um certo nível de pobreza para se poder associar trabalho a estudo" (Rosemberg, 1989: 47). Além disso, os dados mencionados podem estar também indicando uma maior participação do salário do jovem na composição da renda familiar, assim como o fato de que a grande quantidade de oportunidades ocupacionais em algumas regiões do País, mais do que a baixa renda familiar, estariam favorecendo o estudante de 2o. Grau a ingressar no mercado de trabalho (Rosemberg, 1989).

A PNAD de 1982 revelou ainda que, dos 40,5% de estudantes do 2o. Grau que participam do mercado de trabalho, 10,3% trabalham 30 ou mais horas por semana e 77,1% trabalham 40 horas ou mais por semana. Assim sendo, impõe-se a alteração da fórmula até agora convencionada, pois não se está mais diante de estudantes que trabalham, mas sim de trabalhadores que estudam (Rosemberg, 1989). A partir desses dados, não é difícil compreender, por que os cursos noturnos de 2o. Grau abrigam a maioria das matrículas.

Sob este aspecto, a situação do alunado que freqüenta os cursos noturnos de 2o. Grau é bastante precária. Já em 1976, durante a realização do 1o. Seminário de Estudos para a Melhoria do Curso Noturno de 1o. e 2o. graus, foi fornecido um quadro bastante desolador: 80% dos estudantes chegavam à escola sem jantar; 20% dos estudantes abandonavam as aulas no 1o. semestre; 50%, até outubro; 50% daqueles que permaneciam até o final do ano não conseguiam aprovação (Gibran e Pruks, 1982, apud Rosemberg, 1989).

Em 1988, durante a realização de um seminário sobre as alternativas para o ensino de 2o. Grau, realizado na Faculdade de Educação da USP, o grupo de trabalho sobre o ensino noturno relacionou os principais problemas enfrentados pelos alunos que freqüentam a escola à noite:

- Fome;

- Excesso de trabalho, portanto, cansaço;

- Falta de tempo real para os estudos;

- Falta de motivação e estimulação.

Com efeito, o fato de estar ou não trabalhando interfere decisivamente no rendimento escolar do aluno, mas o trabalhador-estudante não está condenado a um baixo rendimento escolar pelo fato de estar trabalhando. O caráter classista da escola joga um papel decisivo na definição do sucesso ou fracasso nos estudos. Como diz Célia P. de Carvalho:

> ... a unificação formal do currículo não assegura a equalização das oportunidades educacionais, pois aulas no período diurno e aulas no período noturno, após uma jornada de trabalho, configuram duas situações bem diversas e expressam a divisão em classes sociais que se reproduz no interior do ambiente escolar.
> A escolha, portanto, do horário de freqüência não parece ser aleatória, mas realizada em função da posição que o estudante ocupa no processo produtivo. O aluno dos cursos noturnos só é aluno porque trabalha. É pelo fato de estar trabalhando ou procurando trabalho que ele se matrícula na escola (Carvalho, 1984: 35).

A vida do trabalhador-estudante é uma luta constante contra o relógio. O trabalho fixa os limites de

tempo para as demais atividades como estudo, lazer e descanso. Na maioria das vezes, as tarefas extraclasse são inseridas de modo clandestino no cotidiano do trabalho. O tempo passa a ser o vigilante contínuo de todas as atividades do aluno, e este acaba por interiorizar uma forma sutil de violência que começa a ser percebida como natural e rotineira (Carvalho, 1984). Além das dificuldades de administrar o tempo, deve ser considerado o fato de a escola noturna receber diariamente um aluno sem as condições físicas e mentais adequadas para uma jornada de cinco períodos de estudo. Neste particular, tanto a Lei 5692/71, como a Lei 7044/82 não limitam a ação das escolas para a solução deste problema, pois ambas permitem a matrícula por disciplina no 2o. Grau, permitindo ao aluno que conclua seus estudos em dois anos no mínimo e em cinco no máximo. Porém, tal flexibilidade não tem sido adotada pela maioria das escolas.

Na verdade, a combinação do trabalho com o estudo não constitui um mal em si, nem mesmo é indesejável ou impossível. As difíceis condições de subsistência da família trabalhadora em uma sociedade como a brasileira é que impossibilitam uma combinação satisfatória entre ensino e trabalho para os seus filhos, reproduzindo assim, no interior da escola, a divisão de classes da sociedade. Mudanças na escola noturna como a diminuição do número de alunos por classe, aumento do período letivo, adoção de métodos de ensino mais adequados etc. são urgentes e necessárias, mas não irão alterar fundamentalmente os

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

efeitos nocivos para a escolarização do trabalhador-estudante decorrentes da posição por ele ocupada no processo produtivo. Como diz Miguel Arroyo:

> ... o fracasso do 2o. Grau que é oferecido para os trabalhadores, sobretudo noturnos, não é de vinculação maior ou menor com o mundo do trabalho..., mas de falta de condições mínimas para ser caracterizado como estudante de 2o. Grau, como trabalhador e com nível de 2o. Grau. Em outros termos, o que nós temos aí é o nível de ensino paupérrimo em todos os aspectos, assistidos por jovens exaustos, sonolentos, famintos, sem perspectivas de trabalho. Este é o quadro real. E isto foi esquecido, em nome da importância de transformar conteúdos, de reduzir um pouco a carga horária, de alargar de três para quatro anos... Ou seja, as questões internas da escola passaram a ser tão privilegiadas... que deixamos de lado algo que era importante e fundamental na década de 70: as reais condições materiais do sistema de ensino do 2o. Grau (Arroyo, 1988: 33).

A par dos obstáculos interpostos pela instituição escolar à continuidade do seu processo de escolarização, é a realidade concreta da inserção do trabalhador-estudante nas relações de trabalho de uma sociedade capitalista o que determina, em última instância, o baixo rendimento escolar da população estudantil noturna. De todos os indicadores desse baixo rendimento, os índices de evasão da escola noturna constituem o sinal mais claro do caráter excludente do sistema de ensino brasileiro. Como diz Célia P. de Carvalho:

> No noturno, o que faz realmente a diferença é a evasão em ambos os graus [1o. e 2o.] e representa freqüentemente uma reprovação mascarada, pois começa a ocorrer na medida em que são conhecidas as notas das avaliações bimestrais... em geral há consciência da "perda de tempo", pois o aluno que trabalha conhece bem o valor do tempo e há uma certa desconfiança quanto à própria capacidade em aproveitar o que a escola pode oferecer (Carvalho, 1986: 6).

Se, a exemplo do que se tentou demonstrar neste capítulo, as razões da própria existência dos cursos noturnos devem ser buscadas fora do ambiente escolar. A investigação dos fatores que determinam a evasão escolar à noite não deve se restringir às relações estabelecidas entre os atores dos cursos noturnos. No entanto, nenhum estudo do fenômeno da evasão em cursos noturnos pode também renunciar à análise de tais relações.

4. O ESTUDO DE CASO - O COLÉGIO JOSÉ MARTÍ

4.1. O Colégio Estadual José Martí - Escola de 2o. Grau[4]

Nesta parte, irei resgatar os momentos mais significativos da história do Colégio José Martí (nome fictício), de modo a caracterizar com mais precisão alguns aspectos da escola estudada. Logo em seguida, apresentarei os dados, obtidos junto à secretaria da escola, relativos à evolução da evasão escolar nas últimas duas décadas.

A escola José Martí está localizada no bairro Navegantes, este, situado na zona Norte do município de Porto Alegre. O prédio, de propriedade do Estado, é constituído de três blocos, cada um deles com dois pavimentos, abrangendo uma área de 3.890 metros quadrados, dos quais 2.022 metros quadrados estão ocupados por construção. Há 23 salas de aula e salas para direção,

[4]O resgate dos momentos mais importantes da trajetória da escola estudada foi muito facilitado pelas informações contidas em um trabalho apócrifo sobre a história do Colégio José Martí, localizado junto aos arquivos da secretaria do referido estabelecimento.

secretaria, orientação educacional, coordenação pedagógica, professores, auditório, audiovisuais, biblioteca, cantina e instalações sanitárias. Para Educação Física e recreação, há uma área de 2.201 metros quadrados com quadras para futebol de salão, basquetebol e voleibol.

Até onde consegui apurar, as origens mais remotas da escola José Martí se encontram no ano de 1954, quando um Decreto do Governo do Estado cria a "Escola Normal 1o. de Maio", sediada em Porto Alegre, e uma portaria do então Ministério da Educação e Saúde concede autorização para funcionamento a título precário, até o final do ano de 1954, ao Ginásio da Escola Normal 1o. de Maio.

Em 1957, através de outro Decreto do Governador do Estado, os cursos ginasiais e colegiais são desanexados das Escolas Normais e Institutos de Educação. Assim, o Ginásio da Escola Normal 1o. de Maio, por meio de um convênio firmado com a Secretaria da Educação e Cultura, passa a funcionar no prédio do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes. No ano seguinte, o Ginásio desanexado da Escola Normal 1o. de Maio passa a denominar-se Ginásio Estadual José Martí e, em 1959, as suas dependências são transferidas para o prédio do Ginásio da Paz.

O ano de 1966 foi fundamental para a escola José Martí. Em janeiro, a Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação propôs a criação de cursos de grau médio em sete estabelecimentos de ensino do Estado. Nesta relação, estava incluída a proposta de criação do curso colegial secundário no Ginásio Estadual José Martí. É interessante destacar que as decisões da referida Comissão referentes à inclusão de cursos no plano educacional respeitava os seguintes critérios: possibilidade financeira do Estado; escassez de ensino do nível em questão, na localidade; necessidade real do estabelecimento para o meio, quanto ao ramo de ensino que se propõe ministrar e índice significativo de população em idade escolar, de grau médio (Parecer No. 9/66 da Comissão de Planejamento do CEE/RS).

Em 11 de abril de 1966, o Ginásio Estadual José Martí passou a exercer as suas atividades educacionais em prédio próprio - 1a. etapa - onde até hoje se encontra. Em junho do mesmo ano, a Comissão de Ensino Médio e Superior do CEE/RS apresenta decisão favorável ao funcionamento do Curso Colegial Secundário no Ginásio Estadual José Martí. A decisão sobre o funcionamento do referido curso só foi possível graças à constatação de que: as exigências quanto ao prédio e instalações adequadas ao ensino estavam atendidas; o corpo docente estava devidamente habilitado e a estrutura administrativa, a organização didática e o regime disciplinar estavam expressos em Regimento, de maneira

adequada (Parecer No. 174/66 da CEMS do CEE/RS). Em setembro, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura autorizou o funcionamento do Curso Colegial Secundário, e o Ginásio Estadual José Martí passou a denominar-se Colégio Estadual José Martí.

Em 1969, têm início os cursos ginasial e colegial noturnos - 1o. e 2o. Ciclos do ensino secundário, o último com orientação científica e clássica - no Colégio Estadual José Martí. Vale registrar que o noturno admitia freqüência mista; já o diurno permanecia exclusivo para adolescentes do sexo feminino (Parecer No. 40/69 da CEMS do CEE/RS). Somente em 1972, a equipe de Legislação de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares irá tornar mistos todos os cursos e séries do diurno no Colégio Estadual José Martí. Segundo o Parecer No. 362/72 da referida Equipe, a decisão decorreu do reconhecimento da necessidade de aproveitamento de toda e qualquer capacidade ociosa dos estabelecimentos de ensino, especialmente da rede pública, e do pedido cada vez maior de matrícula por parte da população estudantil carente de recursos.

Em 1973, o Conselho Estadual de Educação aprova os planos de implantação da Lei 5692/71 para 34 municípios do Estado, entre os quais Porto Alegre. Nesta época, o Colégio José Martí oferecia uma formação de cultura geral, mas, segundo o Parecer No. 128/73 da Equipe de Legislação de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos

Escolares da SEC/RS, em virtude das exigências legais, das necessidades de sua clientela e das suas condições materiais, passará a oferecer educação geral com o mínimo de profissionalização exigida em Lei. Assim, após a aprovação de seu plano pedagógico, o Colégio Estadual José Martí passou a oferecer as habilitações plena de Tradutor e Intérprete (somente no turno diurno) e parcial de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (nos turnos noturno e diurno), e também passou a se intercomplementar com um Colégio Comercial.

A intercomplementaridade, presente nas linhas da Lei 5692/71 (Art. 3o., alínea b), permitia o entrosamento dos estabelecimentos de ensino entre si, de modo que, juntos, pondo à disposição uns dos outros os recursos que possuíam, pudessem aproveitar plenamente os recursos humanos e materiais das escolas e da comunidade, evitando a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes (Art. 2o.). No que respeita especificamente às duas escolas em questão, a intercomplementaridade, segundo o Parecer No. 128/73 visava, entre outros objetivos, oferecer mais opções de especialização ao alunado de ambas as escolas e melhor atender às necessidades do mercado de trabalho local.

Com o início da intercomplementaridade em 26 de março de 1973, o Colégio Comercial, localizado no bairro Floresta, este, também situado na zona norte de Porto Alegre, passa a atuar como "Centro de Formação

Técnica", recebendo àquela parcela da clientela do Colégio Estadual José Martí, que revelasse interesse pelas seguintes habilitações plenas: técnico em Contabilidade, Secretariado, Assistente de Administração, Estatística, Publicidade, Comercialização e Mercadologia; e pelas seguintes habilitações parciais: auxiliar de Escritório, Contabilidade, Processamento de Dados, Desenhista de Publicidade, Corretor de Mercados de Capitais, Corretor de Seguros, Corretor de Imóveis, Promotor de Vendas e Corretor de Mercadorias.

Em 1974, o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento das habilitações plenas de Decoração, Desenhista de Móveis e Desenhista de Decoração no Colégio Estadual José Martí. Porém, somente a habilitação de Decoração é ativada no ano de 1974, sendo oferecida nos turnos diurno e noturno; a habilitação de Desenhista de Decoração só irá funcionar em 1976 e a de Desenhista de Móveis nunca foi ativada.

Em 16 de agosto de 1976, a Secretaria da Educação e Cultura aprovou o 1o. Regimento, inspirado na Lei 5692/71, do Colégio Estadual José Martí. Neste mesmo ano, tem início o processo gradativo de desativação do regime de intercomplementaridade. Assim, é cessada a intercomplementaridade quanto às habilitações de Publicidade, Comercialização e Mercadologia. Em 1977, em função de dificuldades encontradas na colocação dos estagiários, é desativada a habilitação de Decoração, até

então oferecida pelo Colégio José Martí, e também é cessada a intercomplementaridade relativamente às habilitações de Secretariado, Contabilidade e Assistente de Administração.

Em 1978, além da inauguração do novo prédio - 2a. etapa -, com capacidade física para 14 salas de aula, são aprovadas, pela SEC/RS, as novas bases curriculares para o ensino de 1o. e 2o. Graus, com a inclusão obrigatória de Língua Estrangeira Moderna ao núcleo comum.

Paralelamente, a Comissão de Ensino de 2o. Grau e Superior do CEE/RS emitiu parecer favorável à desativação do regime de intercomplementaridade, relativamente à habilitação de Auxiliar de Escritório, assim como autorizou o funcionamento da aludida habilitação no Colégio José Martí. No entanto, o Parecer No. 957/78 da citada Comissão não esclareceu as razões que fizeram com que fosse cancelado o regime de intercomplementaridade entre as duas escolas, relativamente à habilitação de Auxiliar de Escritório, e, ao mesmo tempo, autorizado o funcionamento desta mesma habilitação no Colégio José Martí. Há um curioso silêncio sobre essa "duplicação de meios para fins idênticos", pois o dito parecer se limita aos argumentos do Departamento de Educação Média da SEC/RS que dá a entender que a clientela do Colégio José Martí não estava mais disposta a ir até o distante bairro Floresta para freqüentar o curso de Auxiliar de Escritório, oferecido pelo Colégio Comercial.

Além disso, o mesmo Departamento de Educação Média afirma que os cursos de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas, Desenhista de Decoração e Tradutor e Intérprete, oferecidos pelo Colégio José Martí, não estavam possibilitando uma satisfatória absorção dos alunos no mercado de trabalho local, caracterizado pela existência de muitas empresas do setor terciário que necessitam de egressos de 2o. Grau com formação própria para o serviço de escritório.

Em 15 de maio de 1979, tem início o funcionamento da habilitação de Auxiliar de Escritório no Colégio José Martí. Neste mesmo ano, o Governador do Estado decreta a extinção gradativa das séries finais do ensino de 1o. Grau (6a. a 8a. séries) do referido estabelecimento. Segundo o Parecer No. 573/79 da Comissão de Planejamento do CEE/RS, as justificativas para a extinção do 1o. Grau foram as seguintes: pouca procura de vagas para o ensino de 1o. Grau, representada pela matrícula, em 1979, de apenas 54 alunos na 7a. série e 86 na 8a. série; existência de 11 escolas de 1o. Grau nas proximidades; possibilidade de ampliar o número de vagas para o 2o. Grau, atendendo a demanda da comunidade que conta com apenas uma escola de 1o. e 2o. Graus, além do estabelecimento em causa.

Em 12 de junho de 1980, o Colégio Estadual José Martí passa a denominar-se "Colégio Estadual José Martí - Escola de 2o. Grau". Em dezembro do mesmo ano, a

Secretaria da Educação aprovou o seu 2o. Regimento, submetido ao regime da Lei 5692/71. Ainda em 1980, é iniciado o processo de desativação gradativa das habilitações de Tradutor e Intérprete e de Desenhista de Decoração.

Somente em 1981 é cessado definitivamente o regime de intercomplementaridade com o Colégio Comercial do bairro Floresta. A partir de 1982, com a implantação da Lei 7044/82, além das habilitações parciais de Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Análises Químicas que permaneceram na base curricular da escola, é introduzida a terminalidade denominada "Preparação para o Trabalho", hoje também conhecida pelo nome genérico de "Ensino de 2o. Grau".

A exposição anterior mostrou que, em menos de dez anos, a escola José Martí possuiu três Regimentos diferentes; incluiu cinco habilitações profissionalizantes na sua base curricular - Tradutor e Intérprete, Decoração, Desenhista de Decoração, Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e Auxiliar de Escritório - desativou as três primeiras, estabeleceu um regime de intercomplementaridade com uma segunda escola que oferecia outras quinze habilitações e que, por sua vez, foi também progressivamente desativado. Tamanhas atribulações na dinâmica escolar, decorrentes da irracionalidade embutida na aparente racionalidade da proposta legal de profissionalizar compulsoriamente o ensino de 2o. grau,

não podiam deixar de repercutir no desempenho escolar da população estudantil, especialmente no que respeita à evasão escolar. Com efeito, os dados apresentados a seguir são ilustrativos a esse respeito.

4.2. Evolução da Evasão no Colégio José Martí

A tabela 4 mostra as taxas de evasão escolar no Colégio Estadual José Martí, de cada série, dos turnos da manhã e da noite. Os dados da tabela 4 abrangem um período que se estende desde a implantação dos cursos ginasial e colegial noturnos em 1969 até o ano de 1991. O conceito de taxa de evasão adotado é o da Unidade de Informática da SEC/RS que consiste na razão entre o número de alunos evadidos em uma série e a matrícula total nesta série.

Os dados da tabela 4 revelam que, ao longo de todos os anos, a evasão à noite é mais intensa do que a evasão da manhã em todas as séries. Salvo alguns anos - como em 1973, quando as taxas de evasão, nas 2a. e 3a. séries da manhã, foram superiores às taxas das séries correspondentes da noite, ou em 1980, quando a taxa de evasão da 3a. série da manhã foi superior à taxa verificada na série correspondente do noturno - a evasão

TABELA 4 - Taxas anuais de evasão escolar por turno e por série do Colégio Estadual José Martí - Escola de 2o. Grau, em %.

	MANHÃ			NOITE		
	1a.	2a.	3a.	1a.	2a.	3a.
1969	8,2	7,2	1,5	34,0	-	-
1970	12,0	7,2	5,3	25,1	37,6	-
1971	6,0	12,5	6,7	26,7	24,6	12,2
1972	3,6	1,4	1,1	40,4	22,9	21,2
1973	-	5,1	1,5	-	5,1	0,6
1974	0,0	0,0	0,0	23,7	12,5	8,0
1975	0,0	0,0	0,0	33,8	13,4	6,0
1976	4,4	6,7	2,5	22,0	7,5	4,5
1977	0,0	0,0	0,0	32,1	24,1	9,1
1978	14,1	2,2	3,3	34,2	6,7	12,1
1979	7,6	5,6	0,6	32,6	33,1	14,6
1980	6,7	4,1	4,9	31,9	18,1	3,0
1981	-	9,6	4,3	32,9	25,7	9,3
1982	-	10,0	5,7	34,3	26,8	9,5
1983	-	6,4	4,7	42,8	34,8	17,3
1984	-	12,7	12,1	39,0	39,4	20,4
1985	-	12,3	6,1	46,4	38,4	29,5
1986	-	22,0	5,3	48,7	39,2	22,1
1987	-	15,7	10,4	47,9	34,7	28,4
1988	42,1	19,8	24,3	57,8	50,6	25,8
1989	27,7	28,3	14,6	53,1	37,5	37,6
1990	19,3	22,7	11,9	53,3	33,7	22,6
1991	13,9	13,1	1,2	44,6	30,5	10,3

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual José Martí e Unidade Informática da SEC/RS.

Obs.1: Tradicionalmente, à tarde, a escola estudada oferece vagas somente na 1a. série do 2o. Grau, por isso o referido turno não foi contemplado na tabela 4.

Obs.2: Os dados relativos ao período 1969-1987 foram obtidos junto à secretaria da escola estudada. Já os dados relativos ao período 1988-1991 são oficiais, fornecidos pela Unidade de Informática da SEC/RS.

escolar é notoriamente um problema mais agudo à noite. Quanto à 1a. série, desde a implantação dos cursos ginasiais e colegiais noturnos, na escola estudada, em 1969, até o ano de 1991, as taxas de evasão noturnas foram sempre superiores às taxas da manhã.

Por outro lado, tanto à noite, como pela manhã a relação entre os valores das taxas de evasão em cada ano parece descrever uma trajetória descendente que vai da 1a. até a 3a. série. Pela manhã, somente nos anos de 1971, 1976, e 1990, as taxas de evasão da 2a. série foram superiores às taxas da 1a. série, e apenas nos anos de 1978, 1980 e 1988 as taxas de evasão da 3a. série superaram as taxas da 2a. série. À noite, somente nos anos de 1970, 1979 e 1984, as taxas de evasão da 2a. série foram superiores às taxas da 1a. série, e apenas nos anos de 1977 e 1989 as taxas de evasão da 3a. série superaram as mesmas taxas da 2a. série. Excepcionalmente, no ano de 1971, a taxa de evasão da 3a. série da manhã superou em alguns décimos a taxa da 1a. série do mesmo turno, à noite, a taxa de evasão da 3a. série foi sempre inferior à taxa da 1a. série. Em suma, os dados da tabela 4 e as observações anteriores não deixam dúvidas quanto ao fato de que a magnitude das taxas de evasão em todas as séries do ensino noturno de 2o. Grau na escola estudada configuram uma acentuada seletividade em relação ao fluxo escolar. Tal seletividade quanto ao fluxo escolar também é verificada no turno da manhã, porém em índices bem mais modestos.

De outra parte, uma visão retrospectiva das taxas de evasão em cada turno pode fornecer algumas informações interessantes. Primeiramente, a taxa de evasão mais elevada, para a 1a. série da manhã, atingiu 42,1% em 1988; já à noite, a taxa mais elevada, para a mesma série, atingiu o índice impressionante de 57,8%, sendo igualmente registrada em 1988. Quanto à 2a. série, pela manhã, a taxa mais elevada chegou ao índice de 28,3% em 1989; à noite, a maior taxa chegou a 50,6% em 1988. No que respeita à 3a. série, a maior taxa de evasão da manhã ficou em 24,3% em 1988; já à noite, a taxa mais elevada atingiu o índice de 37,6% em 1989. Em segundo lugar, o turno da manhã registrou as suas menores taxas de evasão durante os anos de 1974, 1975 e 1977, nos quais não se tem registro da ocorrência de evasão alguma em qualquer série. A menor taxa de evasão registrada na 1a. série do turno da noite é de 22,02% no ano de 1976; nas 2a. e 3a. séries noturnas, as menores taxas de evasão ficaram em 5,08 e 0,62% respectivamente, sendo ambas registradas no ano de 1973. Por último, observa-se que, a partir de meados dos anos oitenta, as taxas de evasão escolar sofrem uma sensível elevação em relação aos anos anteriores, sendo que os anos de 1988 e 1989 se configuram como anos críticos para a evasão escolar em todas as séries de ambos os turnos da escola estudada.

Com efeito, estabelecer relações causais entre os fatores estruturais e conjunturais e a elevação das taxas de evasão ao longo da história da escola estudada

não é tarefa fácil. No entanto, é possível estabelecer relações entre alguns acontecimentos da história recente do Colégio José Martí e o fenômeno do crescimento da evasão nele verificado. Por exemplo, o salto das taxas de evasão, observado nos anos de 1988 e 1989, foi o resultado da política, promovida pela Secretaria Estadual de Educação no período em causa, denominada QPE[5] (Quadro de Professores por Escola) que, a pretexto de suprir a Escola Pública dos recursos humanos que lhe possibilitassem melhores condições para o seu bom funcionamento, executou

---

[5]A existência de graves distorções na rede pública de ensino levou o magistério gaúcho a reivindicar a implantação de um QPE nas escolas estaduais já no acordo de 1980, realizado entre a categoria e o Governo do Estado, ampliada e aperfeiçoada no acordo de 1985. A reivindicação tinha como objetivo principal suprir as escolas com recursos humanos de acordo com as suas necessidades, evitando a falta, o excesso ou o desvio de professore como, por exemplo, a existência de 20.000 professores fora da sala de aula, exercendo funções burocráticas que deveriam ser exercidas por funcionários. Em 06 de agosto de 1987, foi instituída uma Comissão Paritária entre a Secretaria de Educação e o Centro dos Professores do Estado, com o objetivo de elaborar uma proposta de QPE, a qual foi concluída em 28 de dezembro de 1987. A proposta de portaria, elaborada pela Comissão Paritária foi completamente desconsiderada pelo Governo do Estado que, sob a alegação de que "era impossível a permanência da situação vigente em 1987 e que era necessidade inadiável uma nova política de recursos humanos para o bom funcionamento das Escolas Públicas Estaduais", baixou, em 08 de fevereiro de 1988, a Portaria No. 1815 que implantou o chamado QPE/ESPECIAL/88. As divergências entre a minuta da Portaria elaborada pela Comissão Paritária e a Portaria 1815/88 ocorreram essenciamente em função da omissão da última em relação: à não observância das peculiaridades do contexto onde está inserida a escola; à regularização da situação funcional dos professores, através do respectivo ato legal e do provimento do pessoal para atividades pedagógicas e complementares; à participação de Comissão Especial da escola na análise e decisão sobre o seu próprio QPE, quando do estudo deste pela Delegacia de Educação; ao período da redistribuição de pessoal, decorrente da implantação do Quadro. Segundo o relatório da CPI sobre o Ensino Público no Rio Grande do Sul, a decisão do Governo Estadual de chamar somente a si a tarefa de implantar o QPE resultou em um processo de desestruturação das Escolas Públicas. Além das irregularidades constatadas, a CPI apurou que, em 657 escolas, o remanejo indiscriminado de professores decorrente da implantação do QPE/ESPECIAL/88 desativou muitos setores e serviços, prejudicando ou interrompendo a execução de 335 projetos pedagógicos que estavam em andamento nas Escolas.

unilateralmente uma série de medidas que prejudicaram decisivamente o desenvolvimento do ano letivo.

Entre outras arbitrariedades, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instalada na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, em 29 de junho de 1988, a fim de apurar irregularidades no Sistema Escolar Estadual, constatou: o remanejo de professores que há anos estavam em docência de classes do 2o. Grau para classes de alfabetização e vice-versa; a designação de professores para assumirem docência de disciplinas para as quais não possuíam habilitação; contratação ou convocação especial de professores reprovados em concurso ou sem titulação; cortes do pagamento de professores efetivos que, exercendo normalmente suas funções, tiveram seus salários suspensos e estornadas as suas contas bancárias; professores em docência que foram considerados excedentes e que, após permanecerem de 4 a 8 meses sem trabalhar, mas percebendo seus vencimentos, retornaram para a mesma escola para exercer as mesmas funções que antes exerciam; designação de professores para desvio de função como o caso de professores em regência de classe, remanejados para setores ou serviços, onde passaram a exercer funções burocráticas etc. (Relatório final da CPI sobre o Ensino Público no Rio Grande do Sul, 1988).

Ainda segundo o relatório da CPI que investigou a situação do ensino público gaúcho, como resultado da aplicação do QPE, ocorreu a falta

generalizada de professores nas escolas, currículos incompletos e alunos sem aulas durante todo o ano letivo. Cumpre ressaltar que todas as escolas sob jurisdição da 1a. Delegacia de Ensino, entre as quais se encontra o Colégio Estadual José Martí, sofreram os efeitos da implantação do QPE. A propósito, segundo dados levantados junto às Delegacias Regionais de Educação, foram contratados, por hora-aula, 4.050 professores e convocados 1.818 para regime de 40 horas, enquanto isso, somente na 1a. DE, mais de 800 professores, considerados excedentes, permaneceram durante todo o ano de 1988 sem nada fazer, mas percebendo seus salários e demais vantagens.

Mais do que isso, é sempre bom lembrar que nem todos os efeito indesejados da reforma do ensino de 1971 - como por exemplo: os entraves finaceiros e materiais para a melhoria do ensino de 2o. Grau, colocados pela compulsoriedade da profissionalização; a descaracterização do ensino médio que não mais consegue preparar adequadamente para o prosseguimento dos estudos em nível superior, nem tampouco para o exercício de uma profissão etc. - manifestaram-se somente durante a década de sua implantação, pois, como foi visto em 2.2., muitas conseqüências da Lei 5692/71, como as sobrecitadas, manifestaram-se na forma de efeitos retardados que, de um modo geral, impulsionaram as taxas de evasão. Além disso, não se pode subestimar os efeitos das crises cíclicas da economia brasileira sobre a clientela de 2o. Grau. Na última década, a política salarial vigente no País

certamente impediu boa parte da população estudantil secundarista de reunir condições materiais mínimas para freqüentar com regularidade a escola (Melchior, 1988).

A par disto, fica claro pelo que até aqui foi exposto que o fenômeno da evasão escolar, na escola estudada, não se manifesta exclusivamente no turno da noite, mas é aí que a sua manifestação inspira maiores preocupações. A determinação dos fatores imediatos da evasão à noite pode ser bastante facilitada pelo registro das percepções dos atores do ensino noturno, quanto aos problemas por eles enfrentados no cotidiano da escola. Isto é o que iremos ver a seguir.

4.3. O Trabalho Docente à Noite

"Aqui o aluno do noturno, ele não é propriamente um aluno, ele é um trabalhador que chega cansado e recebe também um ensino já defasado".
(Professor do noturno)

"Eu te diria assim: se eu tivesse uma pessoa da minha família estudando no noturno, eu não ia gostar, não ia gostar nem um pouquinho". (Professora do noturno)

O depoimento dos professores acerca dos problemas do ensino noturno pode revelar alguns aspectos da divisão social da escola, assim como indicar alguns

fatores que ocasionam as elevadas taxas de evasão à noite. Afinal, a maioria dos professores, convivendo com o dia-a-dia da escola em mais de um turno, pode perceber, com mais nitidez, os mecanismos de exclusão do trabalhador-estudante, presentes no interior do ambiente escolar.

De início, cabe registrar que todas as conseqüências negativas da delicada situação que atravessa o magistério público estadual do Rio Grande do Sul aparecem com mais intensidade durante as aulas noturnas. Assim, problemas decorrentes do achatamento salarial da categoria - em 1986, os salários dos professores estaduais valiam 56,17% do índice real de 1974; em 1992, baixou para 25,90% e, em 1993, caiu para 18,82% (Frigeri, 1993) -, da falta de autonomia das escolas, das más condições de trabalho, da ausência de perspectiva profissional etc. perpassam todos os turnos, mas, à noite, assumem determinadas proporções que, por vezes, parecem constituir fortes empecilhos para a própria constituição de um corpo de professores estável para o período noturno. Como se pode perceber na fala de alguns professores da escola estudada:

> *A verdade é esta, o noturno é sempre um turno mais difícil de ser suprido com professores. Hoje a realidade tá mudando um pouco, porque os professores muitos até procuram o noturno, principalmente o homem, porque ele tem que manter a família, então durante o dia ele pega outros afazeres e para não perder a função de professor fica trabalhando no noturno, mas houve época aqui mesmo, foi muito difícil*

suprir os horários do noturno. Eu vi virem muitos professores mandados pela DE e pela SEC e não aceitavam trabalhar à noite (professora Catarine, 46 anos).

Evidentemente, nem todos os professores que atuam à noite encaram a docência noturna como um apêndice de outras atividades profissionais, exercidas durante o dia. Porém, aqueles que buscam desenvolver um trabalho de qualidade esbarram na infra-estrutura da escola, na baixa remuneração, na sua formação profissional, na condição social, nos interesses e na história escolar do alunado.

Quanto à infra-estrutura, a escola estudada, para os padrões do ensino público brasileiro, coloca um número razoável de recursos à disposição dos professores. Porém, independentemente do turno, tanto a qualidade, como a quantidade de suas instalações e equipamentos ainda estão muito longe de atender às necessidades impostas pelos objetivos a que se propõe como escola de 2o. Grau. No turno da noite, tais problemas são agravados pela impossibilidade de oferecer muitos serviços e recursos que a própria escola dispõe. Como se pode perceber na fala de alguns professores:

Aqui na escola mesmo, o SOE [Serviço de Orientação Educacional] só funciona de manhã e de tarde. De manhã e de tarde, tem 3 funcionários para o SOE; de noite não tem nenhum. Quer dizer, nós temos problemas tão ou mais violentos como o diurno e nós não temos soluções através do SOE, fica o professor aconselhando uma menina pra não engravidar, aconselhando um rapaz pra não fumar maconha.

> *Quer dizer, isto aí é função da gente como educador, mas também não... às vezes tá escapando um aluno da mão da gente, né? Ele tá cometendo roubos, crimes, assaltando pra comprá maconha, mas eu não posso fazer nada... (professor Barros, 40 anos).*

De fato, a inexistência de serviços de apoio ao trabalho do professor prejudica o bom andamento das aulas em todos os turnos, mas, no noturno, a ausência de muitos serviços parece conjugar-se com o não-funcionamento ou com o precário funcionamento de outros tantos. Como diz este professor:

> *... Se a escola tivesse condições de recursos mais dinâmicos que a gente pudesse suprir a defasagem dos outros turnos ou ao menos pudesse caminhar um pouco mais praticamente, a gente poderia fazer um trabalho mais solto, mais desenvolto e o aluno poderia aproveitar mais. Mas então, nós temos dificuldades pedagógicas no turno da noite, nós não temos, por exemplo, profissionais que atendam o setor pedagógico, de orientação educacional, a biblioteca funciona precariamente, outros setores de apoio também atuam até uma certa hora da noite, por exemplo, até 9 horas da noite, depois encerram. Setores auxiliares que deveriam estar presentes que poderiam apoiar o professor não estão ou estão só durante certo tempo, certo período. Então a dificuldade que o professor sente é que ele se sente isolado, se sente sozinho, se sente desamparado em relação a outros turnos (professor Augusto, 51 anos).*

Além dos problemas relacionados à infra-estrutura da escola, o professor do noturno comumente depara-se com uma clientela cujas condições sociais encarregaram-se, ao longo dos anos, de descaracterizá-la

como aluno de 2o. Grau. Como iremos ver mais adiante, a história escolar dos alunos noturnos da escola estudada é marcada por freqüentes reprovações, evasões e interrupções mais ou menos prolongadas da escolarização que irão se manifestar durante as aulas na forma de obstáculos, por vezes intransponíveis, para acompanhar o ritmo de um curso de 2o. Grau. Além disso, a maioria dos alunos noturnos chega à escola extenuados por uma jornada de 8 ou mais horas de trabalho, desmotivados e sonolentos. Some-se a tudo isto, o fato de o professor da noite não chegar à escola em condições muito melhores do que as dos alunos, e tem-se uma terrível combinação:

> *Bem, o fato de o aluno trabalhar durante o dia já nos dificulta muito, porque tu não consegues exigir dele a mesma dedicação extra-classe que tu exiges dos outros, em termos de leituras, de pesquisas e elaboração de trabalhos. A gente é humano, não adianta, a gente vê que eles não conseguem realmente por maior boa vontade que eles tenham, né? Então isso dificulta muito a gente..., a natureza do aluno da noite, o aluno da noite, a gente tem que fazer assim até teatro na sala de aula pra consegui motivá, pra consegui acordá-los inclusive, né? Eles tão exaustos, eles tão com fome, eles querem qualquer coisa, mas eles não conseguem se concentrar... (professora Marta, 46 anos).*

Para os professores, o fato de o aluno noturno trabalhar aparece freqüentemente como um empecilho para o desenvolvimento das aulas. Efetivamente, tanto o ano letivo, como a base curricular não variam de turno para turno, portanto, sob estes aspectos, a escola é uma

agência unidimensional que atende uma clientela estudantil socialmente diferenciada. Inserido nesse contexto, o professor deve cumprir o seu plano de trabalho de acordo com o calendário do ano letivo independentemente do perfil social do seu alunado. À noite, ao encontrar-se diante do fato de a escola ser pensada e estruturada para uma clientela liberada do trabalho, ele pouco pode fazer para negar o caráter excludente da instituição escolar.

Por outro lado, os efeitos da baixa remuneração dos professores sobre a decisão dos trabalhadores-estudantes de permanecer ou não na escola podem ser bem mais nocivos do que parecem a primeira vista. Não se trata somente do fato de o professor mal remunerado desempenhar as suas funções de modo negligente e, por conseguinte, comprometer a qualidade das aulas por ele ministradas, desmotivando os estudantes que estão sob sua influência. Em uma conversa com uma professora a respeito das causas da evasão escolar à noite foi possível constatar a seguinte percepção:

> *... Muitas vezes, quando em alguma situação nós comentamos o que ganha um professor, eles acham muita graça, porque eles, como alunos-trabalhadores, muitas vezes, superam o salário do professor. Então fica aquele conflito assim: pra que eu tô estudando, se eu já tô ganhando mais... (Professora Bárbara, 36 anos).*

A este respeito, durante o mês de abril de 1993, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do

Sul estampou, em um dos murais da escola, a cópia do contra-cheque de um professor estadual, pós-graduado, com dezoito anos de magistério, acusando o recebimento de um salário básico de Cr$ 3.462.843,38. Sem qualquer pretensão de criticar a iniciativa do CPERS, pode-se imaginar os efeitos desmotivadores da denúncia em um alunado que, a duras penas, tenta prosseguir o seu processo de escolarização, visando valorizar a sua força de trabalho.

Aliás, a falta de motivação dos alunos noturnos para com os estudos é um tema recorrente nas conversas com os professores a respeito dos fatores que ocasionam as elevadas taxas de evasão à noite. De todas as declarações, esta é a que melhor reflete como os professores percebem a desmotivação dos estudantes noturnos:

> *... um outro fator que eu percebo também e que eu não encontro uma explicação é que eles não querem! Simplesmente, eles não têm vontade! Eles não querem! Tu procura motivá a aula, tu procura despertá, mas eles parecem que estão com as atenções voltadas para outras coisas no atual momento, né? Então, assim, talvez até por saberem que vão conclui o 2o. Grau, e as perspectivas lá fora não são muito promissoras, né? Não encontram perspectivas também, vão terminar um curso de 2o. Grau e ir trabalhar aí no mercado de trabalho e não tem oportunidade. Vestibular também é uma coisa que eles sabem que o 2o. Grau não está preparando eles pro vestibular, porque eles têm que ir pra fazê cursinho. Na realidade, no final das contas, o ensino de 2o. Grau não prepara nem pra vida e nem pra uma Universidade. Talvez seja também um dos*

motivos que levam a eles a desistirem (professor Ernildo, 45 anos).

Dominado pela lógica do credencialismo, o estudante noturno acorre à escola para obter o tão cobiçado certificado de conclusão do 2o. Grau que, em épocas de crise e recessão, representa um aceno irresistível capaz de aumentar o seu poder de negociar uma função mais qualificada no mercado de trabalho. Para muitos, a motivação para estudar reduz-se à possibilidade de obter tal certificação. Freqüentemente, o professor consegue perceber os limites estreitos das aspirações educacionais dos seus alunos e a conseqüente falta de motivação dos mesmos.

Por outro lado, as conseqüências de uma relação difícil entre professores e alunos durante as aulas pode constituir-se em um poderoso estímulo para a decisão do trabalhador-estudante de abandonar a escola. Os professores mais experientes da escola estudada oferecem ricas observações a este respeito:

> *... eu sei e observei isso muitas vezes que o professor também é um responsável pela evasão. Quer dizer, se ele não der estímulo ao aluno, ele não ajudar o aluno a vencer a sua natural dificuldade que ele enfrenta: de horário, de acúmulo de trabalho, de acúmulo de serviço, ele tende a desistir, ele tem maior possibilidade de desistência. Então, alguns professores, especialmente professores acostumados a lecionar no diurno que vêm pro noturno, de repente, eles são um dos fatores da evasão, porque eles querem tratá o aluno da noite igual ao que se trata o aluno do dia e*

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

termina o aluno desistindo. E uma das características que eu observo no aluno noturno é essa: quando ele sente que não tem mais condições de acompanhar a turma, ele desiste... (Professor Isaías, 61 anos).

Na verdade, os professores que atuam à noite também lutam contra as deficiências de sua própria formação universitária que os preparou para trabalhar com uma população estudantil liberada do trabalho.

Além dos problemas acima relacionados, os professores daquelas disciplinas mais dependentes de pré-requisitos do 1o. Grau, podem ter o seu trabalho praticamente inviabilizado pelo despreparo de boa parte dos educandos. Marcados por uma trajetória escolar pontilhada por interrupções dos estudos e outras lacunas em sua formação educacional, os estudantes noturnos podem representar um autêntico desafio pedagógico para alguns professores. Veja-se o que diz um professor de uma disciplina profissionalizante:

... eles, assim demonstram uma grande dificuldade, mas assim tão grande dificuldade que chama atenção, é com relação aos cálculos dos direitos trabalhistas. Na 2a. série do 2o. Grau, a dificuldade é tanta que, quando se comenta a respeito de parcelas decisórias, salários, férias, uma terça parte de férias, dois doze avos do décimo terceiro proporcional ao que o empregado tem direito dentro da sua atividade. Eles não conseguem fazer os cálculos para chegar à conclusão e muitos não sabem nem o que é dois doze avos, não conseguem chegar a este resultado. É absolutamente estarrecedor, eles desconhecem a Matemática de uma maneira assim absolutamente

alarmante. Eles não têm condições de fazer cálculos, mas nem que se dê a fórmula, eles não chegam ao resultado e, muitas vezes, com máquina de calculá, eles não conseguem chegar ao resultado! (Professor Dênis, 43 anos).

A declaração, quase em tom de desabafo, do professor Dênis encerra algumas observações que são interpretadas por alguns professores como fatores capazes de influir na decisão do aluno noturno de abandonar os estudos. Veja-se o seguinte depoimento de um outro professor:

> *... a falta de base, o aluno do turno da noite, ele vem, por vezes de supletivo, por vezes de um reatamento da série que está cursando, depois de ter parado um bocado de tempo, cinco, seis, oito, dez anos, e quando retorna, já sabe muito pouco, não acompanha mais e tem um desnível muito grande em relação ao outro grupo de alunos, colegas dele dentro da sala de aula. E esse desnível faz com que ele se compare com os demais e comece a perceber depois do 1o. ou 2o. bimestres as notas que está recebendo e decide interromper justamente por falta de condições de escolaridade. Isso a gente nota bastante e aqui eu observo muito isto e tenho observado durante todos esses meus anos... (Professor Augusto, 51 anos).*

A partir das palavras do professor Augusto, poderia-se cogitar que um dos grandes vilões da evasão escolar noturna seria uma avaliação inadequada ao perfil da clientela deste turno. Como já foi dito em capítulos anteriores, a questão da avaliação não constitui objeto desta pesquisa, porém, se levarmos em conta apenas o nível de exigência das avaliações realizadas pelos professores

da escola estudada, o depoimento de alguns deles a esse respeito deixa entrever que o aluno noturno é freqüentemente subavaliado:

> *... A gente percebe assim, quando eles chegam aqui em março, eles vêm entusiasmados, eles são vibrantes, eles têm uma grande expectativa. Quando começam a acontecer as primeiras avaliações, quando começam os trabalhos, as pesquisas, as exigências das disciplinas, eles começam a desanimar, então aí por maior o esforço que a gente faça, que tente motivá que tente ajudá que tente até fazer um trabalho diferenciado, visando facilitar inclusive a aprendizagem desses alunos; e a gente até pode perceber, eu vi pelos gráficos que eu acho que, às vezes, a gente é meio paternalista com o aluno noturno, pelo índice de aprovação. Eu chego a perceber que o nível de exigência com o noturno é um pouco menor. Em vista da sensibilidade assim dos professores. Mas isto, mesmo assim, com todas estas tolerâncias, estas permissividades que a gente tenta criar um pouco pra eles, é difícil se consegui fazê com que eles permaneçam até o final do ano, é muito difícil, sabe? (Professora Marta, 46 anos)*

As dificuldades de aprendizado não resultam evidentemente de uma incapacidade inata aos trabalhadores que freqüentam à escola no período noturno, nem talvez sejam determinadas preponderantemente pelas lacunas de uma história escolar irregular. Como vimos em 3.2.1., os próprios interesses dos trabalhadores-estudantes podem entrar em conflito com a proposta formativa ou propedêutica do ensino de 2o. Grau, isto é, retratado nas palavras deste professor de uma disciplina profissionalizante:

> *De um modo geral, o aluno noturno, o seu interesse é focalizado nas coisas que lhe dizem respeito. Por exemplo, preço, formação do preço, isso é um assunto que lhe interessa. A inflação, eles gostam muito de discutí a inflação, porque ele ouve isso diariamente, ele tem essa curiosidade. São aqueles conteúdos que dizem respeito à sua vivência pessoal, ao seu viver, esses são os conteúdos que mais interessam ao aluno noturno. De um modo geral, ele tem maior dificuldade para abstração, talvez essa é a grande dificuldade que o aluno noturno tem em Matemática e Física etc. Porque, ele vive o seu dia-a-dia prático e tem uma certa dificuldade em trabalhar com abstrações. Ele se sente muito melhor trabalhando com coisas concretas, com coisas que estão no seu viver, no seu dia-a-dia. (professor Isaías, 61 anos).*

As constatações do professor Isaías são compartilhadas pela maioria dos professores entrevistados. Sobre isto, alguns professores chegam a relacionar tal problemática com as elevadas taxas de evasão noturnas:

> *... Então eles vêm pra escola com uma visão muito pragmática da coisa, quando a escola não tá funcionando com essa finalidade. Então eu acho que existe um desencontro muito grande: a expectativa do aluno e o que a escola está propondo. Não que eu considere totalmente inadequado o que a escola tá fazendo, nem totalmente inadequado aquilo que o aluno busca, eu acho que há um desencontro muito grande, nós teríamos que acertá o passo pra diminui a evasão (professora Bárbara, 36 anos).*

A maioria dos professores entrevistados mostrou não ignorar as causas últimas que determinam muitas das dificuldades enfrentadas durante o desenrolar

das aulas noturnas. Nesse sentido, é ilustrativo o seguinte depoimento:

> *Outro aspecto que eu considero também importante na escola são as condições econômicas do nosso aluno que eu não considero boas. E isto a gente constata por uma série de fatores que a gente já vem analisando, acompanhando há muito tempo. Anteriormente, eu participei do CPM da escola e tive condições de conviver mais de perto com os pais dos alunos e os próprios alunos em atividades aqui na escola. E aqui, então mesmo nesta experiência que eu tive, eu constatei que o nosso aluno é um aluno pobre. Muitas vezes, a gente vê o aluno e não acredita, não imagina que ele poderia morar no lugar que ele mora e nas condições de vida que ele possui, então esses fatores assim de, poderia dizer, até de pobreza também dificultam o aluno, ele não tem dinheiro pra comprá livro, ele não tem dinheiro pra se alimentar adequadamente, ele se obriga a trabalhar durante o dia... (professor Dênis, 43 anos).*

Porém, alguns professores entrevistados manifestaram um certo preconceito em relação à clientela noturna da escola estudada. Em uma conversa sobre os fatores que favoreceriam o trabalho do professor à noite:

> *... a passividade deles, como eles estão meio dormindo, meio sonolentos, um professor assim é fácil de enganar eles, a gente até nem precisa preparar muito, porque eles não questionam. Se eu digo uma coisa errada, eles não sabem, porque eles nem querem sabê, e, se tá errado, e se não tá, eles também não questionam muito. Eles são fácil de enganá, manipuláveis. Eu digo isso, porque eu conheço eles, não que eu use esses atributos pra enganá eles, nem tento assim enganá eles, mas a gente engana facilmente eles. É o fato dele*

trabalhá e a cultura também, porque, se ele vem de um outro noturno de um 1o. Grau noturno, ele vem passivo; eu só encontro dificuldades, e a gente encontra, é quando ele vem do diurno, quando esse veio de origem diurno, fez o 1o. Grau no diurno, ele vem com outro "pic", então eles questionam, né? Mas o nosso alunado assim em geral, ele é passivo e tu manipula tranqüilamente... (professor Barros, 40 anos).

Sob tais declarações, pode-se perceber uma boa dose de preconceito em relação à origem social do trabalhador-estudante, porquanto o desprezo manifestado na fala do professor Barros não está simplesmente endereçado ao aluno que estuda em um determinado turno da escola, mas sim ao aluno que trabalha.

Se não bastasse toda esta gama de fatores que dificulta o trabalho docente à noite, nos últimos anos, vem ganhando relevo os problemas referentes à política interna da escola. Neste particular, a política de nomear os diretores das escolas públicas estaduais, promovida pela Secretaria Estadual de Educação a partir de 1992, gerou conflitos sérios no interior da escola. A resistência aos diretores interventores foi mais aguda entre os alunos noturnos. Com o episódio, o noturno viu acrescido mais um fator capaz de ampliar as suas já expressivas taxas de evasão. No caso, alguns dos poucos vínculos capazes de manter os alunos mais identificados com a escola foram desfeitos abruptamente. Uma professora que assistiu todo o processo de cassação das eleições para diretor explica a questão nos seguintes termos:

... um outro fator que eu acho assim que é muito sério nestes últimos tempos é a questão política dentro da escola. À medida que os alunos participam e se envolvem com a escola, tanto no seu grupo próximo de trabalho, como na sua turma, como na sua série, ou no seu turno, eu acredito que eles estabelecem vínculos, estabelecendo vínculos, eles têm mais motivos para vir pra escola. Na medida em que a situação política atualmente, em função de tudo que o governo Collares aprontou na escola pública, eles não estabelecem mais vínculos, o professor não está interessado em estimular isso, porque ele próprio não tá conseguindo estabelecer seus vínculos. A direção é distante dos alunos, não tem comunicação nenhuma. Então o aluno vem pra escola só pra ficá naquela relação aluno-professor, se pelo menos isso não é compensatório, ele cai fora... (professora Bárbara, 36 anos).

Por todo o exposto, a qualidade do ensino oferecido à noite não pode corresponder à qualidade do ensino oferecido nos demais turnos. Tal constatação está presente na fala de muitos professores do noturno: "*O que a gente sente assim, quer dizer, os professores que estão há mais tempo dizem que o diurno, a manhã, tem uma qualidade alta, o nível de exigência é diferente; à tarde, já diminui um pouco e, à noite, é um desastre total!*", declara o professor Norberto, 32 anos. Ou ainda: "*chega assim o 3o. bimestre muitos alunos começam a se transferir loucamente da manhã para a noite, porque, aqui na escola, existe o preconceito, talvez, de que estudá de noite é mais fácil, passá de noite é mais fácil, então, acontece essa transferência em massa!*" completa a professora Bárbara, 40 anos. Sobre este aspecto, pode-se dizer que há quase um consenso entre os professores entrevistados.

Em relação à quantidade dos conteúdos da base curricular, trabalhados durante o ano letivo, o caráter diferenciado do ensino oferecido em cada turno é mais uma vez reafirmado: *" o rendimento é menor à noite, inclusive em termos assim até de quantidade, quantitativamente, a gente percebe que eles não conseguem vencê o conteúdo previsto,... a caminhada é mais devagar,"* afirma a professora Marta, 46 anos. Às vezes, a franqueza do professor em relação a esta questão é tamanha que chega até a surpreender:

> *Bom, em relação aos outros turnos, eu acredito que o rendimento diminua bastante, eu acredito que talvez numa média de 50%. O aluno do diurno tem uma vantagem muito grande, porque naturalmente ele não trabalha, não tem outra atividade, de maneira geral, porque alguns trabalham, mas de uma meneira geral não. Então, ele se dedica mais ao estudo, então o aproveitamento dele deve ser muito maior mesmo, inclusive com o desenvolvimento do conteúdo, né? A gente não desenvolve, eu pelo menos não desenvolvo: o conteúdo da noite vai ser bem menor do que o conteúdo do dia (professor Otto, 53 anos).*

Quando se fala nos problemas do ensino noturno, nos obstáculos ao trabalho do professor nele presentes etc., o fato de o aluno deste turno receber um ensino defasado em relação ao ensino oferecido nos demais turnos é recorrentemente aludido como sendo a determinação preponderante das dificuldades que o aluno noturno irá enfrentar tanto para prosseguir os estudos universitários, como para obter uma posição favorável na hierarquia social

e ocupacional. Esta conclusão encerra uma verdade indiscutível, porém não é somente o fato de o aluno noturno estar ou não em contato com um ensino qualitativamente mais elevado, o que fundamentalmente torna as coisas para ele mais difíceis ao sair da escola, concluindo ou não o curso de 2o. Grau. Pouca atenção tem sido dada às relações entre o papel da educação institucionalizada na manutenção e reprodução da divisão social do trabalho e o ensino noturno.

Em que pese a divisão capitalista do trabalho que separa concepção e execução, teoria e prática, abstração do trabalho mental e concretude do trabalho manual não ter sido historicamente originada na escola, a existência da instituição escolar é essencial para legitimar e definir a referida divisão. Nesse sentido, a própria existência da escola como esfera separada da produção material e, encarregada de produzir e reproduzir o conhecimento (produto do trabalho intelectual), a identifica com o pólo mental da divisão do trabalho no interior do sistema produtivo de uma sociedade moderna, em suma: "a escola **tout court**, isto é, aquela que leva à universidade é trabalho mental." (Silva, 1993: 15).

Os trabalhadores-estudantes que recorrem aos cursos noturnos, vivenciam a divisão social do trabalho diariamente. A própria condição de trabalhador-estudante faz com que eles experimentem o trabalho manual e o trabalho mental cotidianamente, estando mergulhados de tal

modo nesta divisão, que, ao fim e ao cabo, tal divisão é que passa a se constituir na sua verdadeira escola. Em outras palavras, de fracasso em fracasso na escola institucionalizada, eles acabam por aprender não somente o fato da divisão social do trabalho, mas também todas as implicações dela, como por exemplo, o seu lugar na referida divisão. Afinal, mesmo que uma boa parte dos alunos noturnos, após uma longa caminhada, consiga concluir o 2o. Grau, dificilmente o certificado por eles obtido corresponderá ao tipo de socialização que o seu colega do diurno, também concluinte do 2o. Grau, vivenciou durante o curso. Se como antes foi dito que o ensino de 2o. grau revela o impasse em que se encontram as sociedades modernas para responderem à pergunta: quais de seus membros vão ser encaminhados para os pólos de decisão e para os pólos de execução da divisão do trabalho? (Bedran, 1984). Pode-se dizer que o ensino noturno de 2o. Grau no Brasil vem dando uma boa dose de contribuição para responder a citada pergunta, visto que ele encaminha significativa parcela dos adolescentes brasileiros para o pólo manual da divisão social do trabalho, não somente pela defasagem do ensino nele oferecido, mas também pela vivência de uma relação social específica que somente o trabalhador-estudante é capaz de experimentar pelo fato mesmo de estar trabalhando. Como diz Tomaz T. da Silva:

> ... Mesmo que os trabalhadores manuais passem pela escola, mesmo que existam setores específicos da escola voltados para a preparação para o trabalho manual, em última

> análise, o trabalho manual está definido por seu envolvimento direto com a produção de bens. O trabalhador manual que passou pela escola - de forma incompleta, naturalmente - ou que passou por um setor da escola especificamente voltado para a preparação para o trabalho manual... está marcado por **falta** em relação à escola plenamente definida, isto é, aquela que leva aos seus níveis superiores e está identificada com o trabalho mental. Nesse processo, qualquer distância com relação a essa escola plena, a essa escola que, se completa e legítima, está identificada com o trabalho mental, significa uma distância em relação ao trabalho mental, e portanto, identifica o trabalho manual. Essa falta, essa distância, significa, pois, que o trabalho manual está identificado não com a escola,... mas com o seu inverso, o seu oposto, a produção (Silva, 1993: 14).

De acordo com esta visão, a matiz classista do sistema escolar brasileiro e do ensino noturno em particular é assinalada não somente pelo fato de haver uma oferta qualitativamente diferenciada de ensino por turnos ou tipos de escola, mas também pelo papel que a escola em geral e o ensino noturno em especial cumprem na definição e reprodução da divisão social do trabalho. Durante as entrevistas com os professores, em uma conversa sobre a qualidade do ensino noturno na escola estudada, o professor Isaías, 61 anos, 36 dos quais dedicados à educação, conseguiu expressar com palavras simples o caráter de classe do ensino noturno de 2o. Grau:

> *Olha, eu acho que a qualidade do ensino à noite não é inferior a do ensino oferecido durante o dia. Talvez ele seja mais compacto, mais concentrado. Quer dizer, não se procura ou não se atinge as coisas nos seus maiores detalhes por falta de tempo, por dificuldade*

do aluno em pesquisar fora do seu horário. Mas, por outro lado, pelo seu amadurecimento como aluno, ele tem vivência, por exemplo, na minha cadeira se observava muito claramente isso. Quer dizer, um aluno do diurno, aquilo era abstrato, tudo era abstrato pra ele, a inflação era abstrata, porque ele recebe a mesada do pai e, se precisa mais dinheiro, pede mais dinheiro pro pai. Então tudo é abstrato pra ele, não é? Concreto, nem o preço do cinema é concreto, porque, se subi, o pai dá mais dinheiro e pronto. Já o aluno da noite não, aquelas coisas são coisas concretas que ele vive no seu dia-a-dia, ele sente na sua carne os problemas. Então me parece que afora para o ensino extremamente acadêmico, que eu quero dizer com isso, por exemplo, a preparação para o vestibular, o aluno do dia tá sempre melhor preparado que o aluno da noite, de modo geral. Agora, para o mercado de trabalho, para os conhecimentos necessários para a sua vida diária, eu acho que o aluno da noite tá tão bem preparado quanto o aluno do dia. A qualidade do ensino noturno não é inferior a do ensino diurno. Eu diria que é diferente, mas não inferior. Quer dizê, o aluno do noturno até pela sua crítica, se ele sente que a coisa não interessa, ele não aprende, ele não se preocupa com aquilo, ele já tem uma autocrítica muito acentuada pela sua necessidade do seu dia-a-dia. Ele procura aprendê aquelas coisas que realmente vão ser úteis pra ele e, quando ele acha que não vai ser útil, ele relaxa. Então, a qualidade é o que eu digo, para o ensino meramente acadêmico, se eu quero formar pesquisadores, não é no ensino noturno que eu vou encontrá esse homem, mas na prática da vida, se eu quero o homem pro trabalho diário, o meu vendedor, o meu... talvez o ensino noturno tenha melhores condições que o ensino diurno (Professor Isaías, 61 anos).

5. O TRABALHADOR QUE ESTUDA E O ESTUDANTE QUE TRABALHA

5.1. Caracterização da Clientela do Colégio José Martí

Nesta parte, irei apresentar os dados obtidos, junto aos estudantes noturnos do Colégio Estadual José Martí, por meio da aplicação de 282 questionários, durante o primeiro semestre de 1993. Os respondentes serão caracterizados quanto à sua vida escolar e quanto às suas relações com o trabalho. Deste modo, pretendo realizar uma aproximação do perfil da clientela estudantil que freqüenta o curso noturno do estabelecimento de ensino em causa, privilegiando os aspectos referentes às suas relações com a educação escolar e com o trabalho.

Na tabela 5, pode-se observar a faixa etária do alunado noturno do Colégio José Martí.

Quanto à idade, a maioria dos alunos noturnos da escola estudada situa-se na faixa etária dos dezesseis aos vinte anos, encontrando-se, portanto, na adolescência.

TABELA 5 - Idade da clientela estudantil noturna do Colégio Estadual José Martí - 1993

IDADE (anos)	No.	%
14 a 15	27	9,5
16 a 20	222	78,7
21 a 25	22	7,8
26 a 30	5	1,7
+ de 30	5	1,7
Sem Resp.	1	0,4
T O T A I S	282	99,8

Fonte: Alunos do Colégio Estadual José Martí.

Na tabela 6, são apresentados os dados relativos às modalidades de ensino cursadas pelos estudantes noturnos do Colégio José Martí para concluir o 1o. Grau.

Os dados da tabela 6 mostram que, para 64% dos respondentes, a opção pelo ensino noturno é realizada somente em nível de 2o. Grau. Note-se ainda que apenas 7% recorreram ao ensino supletivo para concluir o 1o. Grau[6].

[6]O ensino supletivo de 2o. Grau não será objeto de estudos nos limites desta pesquisa. Porém, durante a realização da pesquisa de campo, foi possível constatar que um número elevado de estudantes, a partir da metade do 2o. bimestre, solicitava trancamento de matrícula na secretaria da escola, a fim de ingressar em um curso supletivo de 2o. Grau. Infelizmente, não foi possível avaliar o índice de casos dessa natureza, porém, segundo informações dos funcionários que atuam na secretaria, o número de trancamentos no turno da noite não é nada desprezível. Faz-se necessário registrar que a opção pelo curso

TABELA 6 - Tipo de curso freqüentado pela clientela estudantil noturna do Colégio Estadual José Martí para concluir o 1o. Grau - 1993.

C U R S O	No.	%
Regular Diurno	181	64,1
Regular Noturno	75	26,5
Supletivo	20	7,1
Sem Resposta	6	2,1
T O T A I S		

Fonte: Alunos do Colégio Estadual José Martí.

Na tabela 7, o número de séries repetidas pelos alunos é apresentado de modo a possibilitar a identificação da série atualmente freqüentada pelo mesmo. Assim, pode-se ter uma noção mais clara dos atribulações presentes na trajetória escolar dos alunos noturnos do Colégio José Martí.

supletivo é cada vez mais atraente para os estudantes noturnos de 2o. Grau. Além de preencher plenamente as exigências credencialistas do mercado de trabalho, tais cursos oferecem um conjunto de "atrativos" para os trabalhadores-estudantes que naturalmente não estão presentes nos cursos regulares noturnos de 2o. Grau. Para se ter uma pequena noção do problema, panfletos publicitários distribuídos no centro de Porto Alegre anunciam a possibilidade de concluir o 1o. ou o 2o. Grau em 4 meses, sendo que são exigidos como requisito dos candidatos a uma certificação de 2o. Grau ter 21 anos completos ou por completar e obter média 5 em nove disciplinas do curso. Ao que se sabe, a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino supletivo é de iniciativa privada, recebem uma clientela de baixa renda e, não raras vezes, oferecem cursos mal estruturados e de qualidade pedagógica duvidosa, constituindo-se em um produto substitutivo inferior ao próprio ensino regular noturno de 2o. Grau. A ineficiência dos cursos supletivos é atestada pelo desempenho medíocre dos seus alunos nos exames de certificação. Em contrapartida, estudos empíricos têm mostrado que as taxas de evasão em tais cursos são freqüentemente menores do que as do ensino regular noturno.

TABELA 7 - Repetência ocorrida com a clientela estudantil noturna do Colégio Estadual José Martí, segundo a série cursada em 1993.

SÉRIE CURSADA		1a.		2a.		3a.	
REPETÊNCIA	SOMA	No	%	No	%	No	%
1o. GRAU							
1a.	16	10	62,5	4	25,0	2	12,5
2a.	12	6	50,0	4	33,3	2	16,6
3a.	13	8	61,5	4	30,7	1	7,6
4a.	29	23	79,3	6	20,6	0	0,0
5a.	56	45	80,3	9	16,1	2	3,5
6a.	52	36	69,2	13	25,0	3	5,7
7a.	46	33	71,7	10	21,7	3	6,5
8a.	18	14	77,7	1	5,5	3	16,6
2o. GRAU							
1a.	76	44	57,8	25	32,8	7	9,2
2a.	41	-	-	36	87,8	5	12,1
3a.	7	-	-	-	-	7	00,0
Sem Resp.	9	7	77,7	2	22,2	0	0,0
TOTAIS	375	226	60,2	114	30,4	35	9,3

Fonte: Alunos do Colégio Estadual José Martí.

Observação: Na 1a. série do 2o. Grau, 38 alunos declararam ter repetido duas séries; 27, três séries e 2, cinco séries. Na 2a. série, 22 alunos declararam ter repetido duas séries; 7 alunos, três séries e 2, quatro séries. Na 3a. série, 7 alunos declararam ter repetido duas séries e 1, quatro séries.

É interessante salientar que, sendo a repetência definida como o caso daqueles alunos que refizeram os estudos em uma determinada série, em virtude do não preenchimento dos requisitos mínimos em aproveitamento e freqüência, ela subentende a ocorrência de casos de reprovação ou evasão, fornecendo, portanto, uma aproximação mais fiel da acidentada história escolar da clientela noturna da escola estudada. Por outro lado,

pode-se observar que a porcentagem de repetência dos alunos, matriculados na 2a. série do 2o. Grau é sempre menor do que a dos alunos matriculados na 1a. série do mesmo grau de ensino. Fenômeno semelhante pode ser observado quanto aos valores da porcentagem de repetentes da 3a. série do 2o. Grau, comparados com os da 2a. série, excetuando apenas o caso dos alunos da 3a. e 2a. séries do 2o. Grau que repetiram a 8a. série do 1o. Grau. De fato, os alunos que alcançam as últimas séries do 2o. Grau são aqueles que menos séries repetiram ao longo de sua vida escolar.

Na tabela 8, o número de respondentes do questionário foi distribuído de acordo com o horário que declarou acordar pela manhã. A partir dos dados das tabelas 8 e 9, pode-se estimar o grau de influência da falta de sono no desempenho dos estudantes noturnos da escola estudada.

TABELA 8 - Hora de despertar da clientela estudantil noturna do Colégio Estadual José Martí-1993.

HORAS	No.	%
Entre 5:00 e 5:45	18	6,3
" 6:00 e 7:00	136	48,2
" 7:10 e 8:00	46	16,3
Após 8:30	70	24,8
Sem Resposta	12	4,2
TOTAIS	282	99,8

Fonte: Alunos do Colégio Estadual José Martí

Pelos dados da tabela anterior, 54,5% dos estudantes declararam acordar entre as 5h e 7h. Porém, os prejuízos da sonolência para os alunos noturnos da escola estudada podem ser melhor dimensionados através dos dados da tabela 9.

TABELA 9 - Hora de chegada em casa, após as aulas, dos alunos noturnos do Colégio Estadual José Martí-1993.

HORAS	No.	%
Entre 22:00 e 22:55	2	0,7
" 23:00 e 23:30	90	31,9
" 23:35 e 24:00	146	51,7
Após as 24:00	41	14,5
Sem Resposta	3	1,1
TOTAIS	282	99,9

Fonte: Alunos do Colégio Estadual José Martí.

Como se pode perceber, 66,2% dos alunos do Colégio José Martí declararam que chegam em casa após as aulas entre 23h:35min e depois das 24h. Além do tempo em que permanecem na escola e no trabalho, grande parte dos alunos é constrangida a despender, no mínimo, duas horas diárias do seu tempo livre em deslocamentos. Isto é uma decorrência do fato de o Colégio José Martí não se localizar em um bairro residencial, mas sim em um bairro de intensa atividade econômica que, por sua vez, está

situado nas proximidades de muitos municípios que pertencem à Grande Porto Alegre. Assim, as salas-de-aula da escola estudada são freqüentadas por alunos residentes em Alvorada, Barra do Ribeiro, Cachoeirinha, Canoas, Eldorado do Sul, Gravataí, Guaíba e Viamão.

Apesar de a escola exigir Atestado de Trabalho, especificando o horário de atividades, acompanhado da Carteira de Trabalho, para os alunos efetuarem matrícula no turno da noite, 75 dos respondentes, ou seja, 26,5% declararam não exercer atividade alguma além dos estudos escolares. De outro lado, 207 (73,4%) são trabalhadores-estudantes. Na tabela 10, estes são distribuídos segundo os respectivos horários de trabalho semanais.

TABELA 10 - Horas de trabalho semanal dos trabalhadores-estudantes do Colégio Estadual José Martí-1993.

No.de HORAS	No.	%
Até 22	20	9,6
De 22 a 43	91	43,9
44	46	22,2
Mais de 44	47	22,7
Outro	3	1,4
T O T A I S	207	99,8

Fonte: Alunos noturnos do Colégio Estadual José Martí.

Os dados da tabela 10 são significativos para o entendimento das causas da evasão escolar entre trabalhadores-estudantes. Aproximadamente 88,8% dos respondentes trabalham cerca de 22 a 44 ou mais horas por semana. Diante desses números, não é difícil imaginar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para a realização de estudos extra-classe, para a entrega de trabalhos escolares, para a adequada preparação para os exames de avaliação etc. Além disso, o cansaço físico, mental e o desgaste emocional que, muitas vezes, implicam uma jornada de trabalho de 8 ou mais horas diárias fazem com que o aproveitamento das aulas noturnas esteja sempre aquém do necessário. Mais adiante apresentar-se-á as percepções dos trabalhadores-estudantes acerca destes problemas.

Na tabela 11, pode-se observar o nível salarial daquela parcela dos respondentes inseridos no mercado de trabalho.

De acordo com os dados da tabela 11, 92,69% dos respondentes que exercem alguma atividade produtiva no mercado de trabalho recebem salários que oscilam entre menos de 1 e 3 salários mínimos. A indústria emprega apenas 13,5% dos trabalhadores-estudantes do Colégio José Martí, ficando os 86,5% restantes absorvidos pelo setor terciário. Pela descrição das atividades realizadas durante o trabalho, pode-se afirmar que a quase totalidade dos alunos-trabalhadores exercem atividades de nível

auxiliar, de natureza repetitiva e de caráter operacional, exigindo pouca ou nenhuma escolaridade.

TABELA 11 - Distribuição dos trabalhadores-estudantes do Colégio Estadual José Martí, de acordo com a respectiva faixa salarial, em salários mínimos - 1993.

SALÁRIO	No.	%
Menos de 1	20	9,6
De 1 a 3	172	83,1
De 4 a 6	10	4,8
De 8 a 12	2	0,9
Mais de 12	1	0,4
Sem resposta	2	0,9
T O T A I S	207	99,7

Fonte: Alunos noturnos do Colégio Estadual José Martí.

A situação social dos trabalhadores-estudantes pode ser melhor avaliada pelos dados da tabela 12.

Como se pode constatar, 69,4% dos estudantes, engajados no mercado de trabalho, não dispõem integralmente do seu salário para cobrir seus gastos. Isto indica o nível sócio-econômico de suas famílias e dá a medida dos obstáculos interpostos no caminho de sua escolarização, pois a compra de livros e outros materiais didáticos indispensáveis para a consecução dos objetivos

de um curso de 2o. Grau é praticamente impossibilitada para a maioria destes estudantes.

TABELA 12 - Distribuição dos trabalhadores-estudantes do Colégio Estadual José Martí, de acordo com a respectiva contribuição para o orçamento familiar - 1993.

CONTRIBUIÇÃO	No.	%
Todo o Salário	18	8,6
Parte do Salário	126	60,8
Não Contribui	62	29,9
Sem Resposta	1	0,4
T O T A I S	207	99,7

Fonte: Alunos noturnos do Colégio Estadual José Martí.

5.2. O Trabalhador Que Estuda

Nesta parte, tentarei apresentar algumas representações do trabalhador-estudante acerca das suas atividades no trabalho. Especificamente, buscarei expor as razões que o motivaram a ingressar no mercado de trabalho, fazendo com que tivesse que conciliar os estudos escolares com o exercício de uma ocupação remunerada. Em um segundo

momento, pretendo apresentar algumas impressões dos trabalhadores-estudantes sobre as contradições por eles experenciadas nas suas relações com a aprendizagem dos conteúdos curriculares da escola e dos conteúdos das habilidades do trabalho.

5.2.1. Por Que Trabalhar?

A maioria dos estudantes entrevistados revelou que ingressou no mercado de trabalho para poder atender às suas necessidades pessoais. Como já foi referido em capítulos anteriores, o estudante brasileiro que freqüenta o ensino de 2o. Grau já conseguiu ultrapassar uma série de obstáculos sociais, econômicos e educacionais, interpostos ao longo do seu processo de escolarização. Além disso, mesmo aquela parcela que associa trabalho e estudo neste nível de ensino teve que ultrapassar um certo limite de pobreza para poder efetivar a referida associação. A partir da fala dos entrevistados, é possível perceber que a decisão de ingressar no mercado de trabalho é motivada pela possibilidade de participar do mercado de consumo, aliada às dificuldades econômicas familiares. Vejamos o que diz um estudante que trabalha mais de 44 horas semanais em uma loja de implementos agrícolas:

É a necessidade de trabalhar, né cara? O meu pai não tinha saúde firme, ele não ia ganhá tão bem pra me dá tudo o que eu queria. Porque, eu peguei aquela época, se tu olha um tênis na televisão e bah! Vou comprá! Aí tu olhava os teus amigos tudo com uma roupa boa, tu queria comprá, queria usá também. Só que tu chegava no teu pai e o teu pai: 'não tenho dinheiro, nesse mês não dá.' Aí então, tu vai te cansando, vai te cansando, então vai te levá a trabalhá, a abraçá a bronca e trabalhá pra comprá o que eu quero, o que eu gosto, né? Porque os meus pais não me deram tudo o que eu queria. Não porque eles não quisessem, mas eles não tinham condições... (Guilherme, 18 anos, 1a. série).

A expectativa de participar do mercado consumidor e as dificuldades familiares para corresponder a tais expectativas estimulam o adolescente a partir em busca de alternativas que permitam atender às necessidades de consumo pertinentes à sua faixa etária.

Às vezes, a consciência das dificuldades dos pais em atender às suas expectativas de consumo aparece também como consciência da posição social em que sua família se encontra. Nesse sentido, é ilustrativa a seguinte declaração:

... que só dependê dos pais na idade que eu me encontro é um coisa que fica absurda, né? Na situação que eu tô, na situação social que eu me encontro, seria um absurdo. Agora aquela pessoa que tem condições prá sustentá um filho já com 19 anos de idade, em casa, parado, né? Eu até faço votos pra que continue, se é essa a forma de agradá seu filho, tudo bem, não tenho nada contra, mas, quando a gente é de uma situação social baixa, né? A gente quer buscar o melhor, a gente olha pra cá: puxa

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

vida! Aqui poderia ter uma televisãozinha. Pô vou dá uma trabalhada, né? Eu junto um dinheirinho, eu compro essa televisãozinha, né? Fica melhor! (Alberto, 19 anos, 1a. série)

O estudante entrevistado tem consciência, portanto, que ele se encontra em uma "situação social baixa" em relação àqueles que podem ser sustentados "já com 19 anos de idade, em casa, parados", ou seja, sem trabalhar. A decisão de ser trabalhador não implica necessariamente em uma consciência da posição social ocupada pelo estudante noturno em relação aos seus colegas dos demais turnos que, na maioria das vezes, permanecem "em casa, parados", mas ela proporciona condições para ele interpretar o fato de estar trabalhando como uma decorrência de uma condição sócio-econômica desfavorável.

Em outras ocasiões, a decisão de buscar trabalho é acompanhada por um sentimento de amor próprio, um certo desconforto com a sua situação no interior do ambiente familiar. É o que se pode perceber na fala de alguns trabalhadores-estudantes entrevistados:

Eu comecei a trabalhar, porque eu me sentia incomodando os meus pais, né? Porque eu pedia dinheiro pra saí, então eu saia à noite, pedia dinheiro pra comprá um tênis, pedia dinheiro pra comprá uma roupa. Então eu senti que isso tava me incomodando. Então eu resolvi passá a estudá à noite e procurá um emprego. Aí eu achei, e isso, o emprego, tá me dando um valor a mais: valor monetário e um valor pra mim mesmo, certo? Não tenho como dizer assim, um valor do ego, né? Eu tô me sentindo melhor. Ajudo em casa, ajudo os meus pais, compro,

saio, não preciso dizê pra onde que eu vô, não preciso pedi dinheiro pra eles pra sai, então a gente se sente melhor (Martin, 17 anos, 1a. série).

O trabalho aparece comumente para o trabalhador-estudante como uma alternativa imediata para garantir uma maior autonomia em relação à vida familiar. Veja-se, por exemplo, as seguintes declarações a respeito dos motivos que concorreram para o seu ingresso no mercado de trabalho:

> *É que eu não me contentava muito só com os meus pais. Às vezes, os meus pais davam o que eles podiam, sabe? Mas o que eu queria mesmo, eles nunca me davam. E eu era muito dependente deles, eu era muito sei lá eu, eles me prendiam demais, agora que eu comecei a trabalhá, agora mudou, né? Agora eu tenho o meu dinheiro, eu compro o que eu quero, se eu quisé sair agora, ele [o pai] diz: 'não, se tu tivé dinheiro, tu sai!' E eu tenho, então tá, eu saio. Eu acho melhor assim, eu me desprendi um pouco mais. E também eu aprendi muitas coisas, né? Eu tenho mais experiência. O dia que eu tivé, que eu for trabalhá em algum lugar, eu tenho uma experiência. Não sou tão filha de mamãe, nem de papai (Rita, 15 anos, 1a. série)*

Além de ajudar a superar os limites econômicos de sua condição social, ampliar a sua independência pessoal - sentimento este muito caro ao adolescente -, o trabalho é concebido pelos trabalhadores-estudantes como uma experiência nova em suas vidas, como uma possibilidade de ampliar os seus conhecimentos e as suas relações sociais:

... eu sempre quis ter o meu dinheiro, sempre quis morá sozinho, nunca gostei de dependê de ninguém, nunca gostei que ninguém se metesse na minha vida, eu sempre tive o meu pensamento e acho que o trabalho, além de ti dá o dinheiro que não é que seja isso aí, mas é o que te mantém na vida, né? Mas o trabalho é amizade nova e é conhecimento. Tanto que depois que eu comecei a trabalhar, eu aprendi bem mais no serviço do que eu aprendi aqui no colégio (Jaime, 16 anos, 1a. série).

Apesar de o trabalhador-estudante valorizar a sua condição de trabalhador, ele tem bem claro os limites e as possibilidades do tipo de trabalho que está exercendo. Não é por outra razão que a maioria dos alunos entrevistados reconheceu que, para permanecer estudando, precisa estar trabalhando, mas, se tivessem que decidir por uma ou outra atividade, esforçar-se-iam para permanecer estudando. Como se pode perceber na fala desta aluna que trabalha desde os 15 anos na área de vendas:

... Quando eu tive que me matricular no Vestibular, agora. Na UFRGS, quando eu me matriculei, eu tive que escolhê um curso, eu queria, desde há muito tempo mesmo, fazê Ciências da Computação. Só que eu vou ter que escolhê: ou eu faço Ciências da Computação na parte da manhã, ou na parte da tarde, porque não tem à noite na UFRGS, ou seja, ou eu paro de trabalhar, ou eu paro de estudar. Eu decidi que não vô pará de estudar, vô continuá, já que eu botei isso aí na minha cabeça que eu quero evolui, porque se eu fizé uma faculdade, eu tenho condições de ganhá mais, terminá a faculdade, consegui um emprego, ainda mais Ciências da Computação que é tudo agora, né?... Apesar que é difícil, mas, quando eu me inscrevi, já fui direto no diretor e perguntei: eu posso trabalhar em meio turno? Ele disse que sem problema nenhum, eu poderia. (Alice, 18 anos, 3a. série)

A vontade de evoluir, de ganhar mais, de ultrapassar os limites estreitos da atual ocupação, tem na continuidade dos estudos escolares, um aliado reconhecidamente poderoso, capaz até mesmo de, por vezes, valer a pena abandonar o trabalho para continuar estudando. Pode-se dizer que os trabalhadores-estudantes entrevistados incorporam a ideologia da "competência pelo estudo", mas também é preciso considerar que a experiência adquirida nas relações de trabalho não lhes deixa dúvidas a respeito do valor da credencial escolar para aumentar o seu pequeno poder de barganha junto a um difícil mercado de trabalho, diminuindo assim os efeitos da exploração a qual é freqüentemente submetido. Porém, nem sempre tal decisão é tão simples. O trabalho e o estudo disputam constantemente um mesmo espaço na hierarquia de valores do trabalhador-estudante. Nesta disputa, a classe social à qual pertence pode constituir-se em um fator bastante problematizador. Em uma conversa com um aluno da 1a. série, evadido, que trabalha desde os 14 anos como padeiro, perguntei, se para ele o trabalho é mais importante que o estudo. A natureza condicional da resposta pode revelar um dilema sempre presente na vida do trabalhador-estudante:

> *Ah! Isso aí, aí é difícil, sabe? Porque aí vai dependê do contexto, né? Se tiver, a renda familiar, tá muito comprometida, eu vô, lógico que eu vô trabalhá. Se a renda familiar tiver comprometida, se for imprescindível o meu dinheiro, eu deixo de estudar; agora se der pra mim me manter estudando, eu tento*

equilibrá com o trabalho, né? (Celso, 22 anos, 1a. série)

De fato, o trabalho começa a fazer parte do dia-a-dia da maioria dos estudantes noturnos do Colégio Estadual José Martí ainda na infância. Dos 207 respondentes dos questionários de pesquisa, aplicados no 1o. semestre de 1993, que declararam estar trabalhando, 53,6% declararam que ingressaram no mercado de trabalho entre os 11 e 15 anos de idade. Inserido no mundo do trabalho bastante cedo, o aluno noturno conhece muito bem as implicações de ocupar esta, essa ou aquela posição na hierarquia ocupacional do trabalho coletivo, portanto a sua relação com o conhecimento escolar, sendo marcada pelas experiências vivenciadas no ambiente de trabalho, será caracterizada por uma visão pragmática e utilitarista do mesmo. A contradição existente entre a pedagogia da escola e a pedagogia do trabalho, assim como o abismo que separa a complexidade dos conteúdos curriculares do 2o. Grau e o vazio cognitivo dos conteúdos das habilidades exigidas no trabalho pode, conjugado com outros fatores, influir no processo de exclusão do trabalhador-estudante do ambiente escolar.

5.2.2. A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola

Diz-se que a vida do trabalhador-estudante é uma luta constante contra o relógio. Com efeito, os dados das tabelas 8, 9 e 10 são suficientes para revelar a extensão das suas dificuldades para administrar o tempo. Porém, os limites do tempo não são o único obstáculo no caminho daqueles que tentam conciliar o trabalho com o estudo. O trabalhador-estudante também luta constantemente para corresponder a dois tipos muito diferentes de avaliação da sua capacidade. O aprendizado na escola e o aprendizado no trabalho guardam remarcáveis diferenças entre si, pois o primeiro deve formar o trabalhador manual; já o segundo deve formar o trabalhador intelectual. Portanto, o trabalhador-estudante é diariamente submetido a critérios opostos de avaliação da sua capacidade: durante o dia ele deve ser um hábil **Homo faber** que executa, efetua, realiza; já à noite, ele deve ser um competente **Homo sapiens** que pensa, reflete, calcula, planeja. O registro das percepções dos trabalhadores-estudantes acerca dessa questão pode ilustrar como eles vivenciam uma determinada divisão que, ao fim e ao cabo, passa a se constituir em uma divisão das suas próprias vidas.

Além da complexidade do conhecimento sistematizado que é transmitido nos cursos de 2o. Grau, incomparavelmente de mais difícil assimilação do que as

habilidades cognitivamente vazias exigidas no dia-a-dia do trabalho, a dinâmica dos conteúdos curriculares ensinados na escola contrasta com a rotinização dos conhecimentos práticos, exigidos no trabalho. Veja-se, por exemplo, o que diz um estudante que acabou de concluir um treinamento para desempenhar funções auxiliares em uma indústria química:

> *... eu tive todas as dificuldades, porque eu comecei do zero, eu não sabia nada de circuito impresso. Então, eles só me deram folhas com os procedimentos, com o modo de calculá, né? Como é que tinha que ser, me deram umas folhas assim, uns programas e a partir daquilo ali, eu tive que saí perguntando: o que ocorre? Porque isso? Por que aquilo? Então a dificuldade foi tudo, né? Agora, eu já não tenho mais dificuldade nenhuma, mas uma dificuldade nova, num prazo de muito tempo é que aparece, mas o básico que é o banho químico, eu não tenho dificuldade nenhuma. Agora, tá se tornando mais difícil o colégio, porque agora se torna uma rotina a empresa. Então vai muito o colégio que cada dia cai uma coisa nova. No serviço, não foi monotonia enquanto eu não sabia, até aprendê aquela rotina, depois que eu aprendi a rotina, está o colégio se tornando mais uma caixinha de surpresas, cada dia vem uma coisa nova (Paulo, 17 anos, 3a. série).*

A partir do momento em que se aprende o conteúdo do trabalho executado, a monotonia das tarefas desempenhadas e a regularidade dos procedimentos aprendidos passam a fazer parte do dia-a-dia. Em contrapartida, muitas das dificuldades enfrentadas pelo trabalhador-estudante para inicialmente aprender a desempenhar as funções no trabalho são por ele

experienciadas cotidianamente durante as aulas na escola, pois a cada dia são acrescidos mais e mais conteúdos curriculares que, por sua vez, devem ser aprendidos em um curto espaço de tempo e sem a dimensão prática, facilitadora do aprendizado no trabalho.

Outra característica do trabalho intelectual desenvolvido pelo trabalhador-estudante na escola é a natureza seqüêncial do conhecimento escolar que exige do estudante um encadeamento de raciocínio, uma concatenação de idéias que, não raras vezes, torna-se de difícil realização pela falta de domínio dos conteúdos curriculares mais elementares, ministrados em outras séries ou em outros períodos de uma mesma série. Já no trabalho, ele não precisa ocupar-se com tais problemas. A este respeito, veja-se o que diz uma aluna que trabalha como auxiliar de contabilidade em uma agência bancária:

> *... quando eu entrei no Banco, já fiquei meio assim, sabe? Ah! Não vou aprender isso aí, vai ser, né? Mas ali, tu aprende uma coisa, tu vai fazê aquilo ali sempre, né? E na escola não, tu tem diferentes matérias, tu tem diferentes etapas numa matéria só, né? De repente, tu tá numa matéria, tu tá numa etapa dentro de uma matéria, e, no fim do ano, tem uma prova, uma coisa assim que tu puxa coisas lá do começo do ano, quer dizer, aí tu já não tá mais em prática aquilo ali, tu não tem mais, né? Por isso que eu acho que, pra mim, é mais fácil no Banco, né? Porque tu tá fazendo aquilo ali todo o dia, tu já sabe de cór e salteado, tu já sabe aquilo ali de olhos fechados. Agora, na escola, surge a cada dia uma coisa diferente, sabe? (Isabel, 18 anos, 2a. série)*

A simplicidade das tarefas realizadas diariamente no trabalho dispensa uma articulação seqüencial de conhecimentos abstratos anteriormente adquiridos. Em troca, o grau de sistematização do conhecimento escolar em nível de 2o. Grau coloca o trabalhador-estudante frente a uma constante necessidade de recorrer a conteúdos já estudados para conseguir acompanhar as aulas.

Muitos trabalhadores-estudantes entrevistados relataram que, na escola, a sua capacidade de aprender é posta a prova a todo momento, porém, no trabalho, a pressão da avaliação permanente não se faz presente. Como diz esta aluna:

> *... Na escola, eles exigem bem mais, porque tu depende das tuas notas, tu tem que mostrá que tu sabe, através das tuas notas, pra podê não ficar em recuperação, pra podê passar, e, no serviço, tu não precisa disso. No serviço, tu mostrando que sabe alguma coisa já é suficiente. Na escola não, né? Na escola, eu preciso mostrar que eu sei realmente através das minhas notas... (Alice, 18 anos, 3a. série).*

Ou então:

> *... tu, no trabalho, tu faz aquilo ali durante o dia, né? Tu não vai tê aquela punição e tanta pressão como na escola. Na escola, tu, se tu não fizé aquele trabalho, tu depende de nota, se tu não fizé aquele trabalho assim, no fim-de-semana,... aí vai ficá tornando mais difícil o estudo. Aí eu não vô tocá pra frente*

assim. No serviço sim, no serviço, eu me acostumei com aquela minha rotina, entendeu? Ah! eu tenho que ir aqui, aqui, aqui e aqui. Não vai tê alguma coisa a mais, não vai me forçá mais (Guilherme, 18 anos, 1a. série).

À multiplicidade de disciplinas escolares corresponde uma multiplicidade de avaliações, contrastando com o ambiente de trabalho, onde, uma vez que se demonstrou saber fazer alguma coisa, a rotinização das ações substitui a avaliação permanente.

Além disso, para o trabalhador-estudante, as implicações pessoais do fato de estar trabalhando podem representar um estímulo para o seu aprendizado na empresa que não encontra paralelo no ambiente escolar. Como diz este aluno que trabalha na manutenção de máquinas de franquia:

... faz uns seis meses que eu tô trabalhando lá, né? E tá difícil, é super difícil, porque a gente tem que aprendê direitinho como a máquina funciona, então isso ocasiona um certo desconforto que a gente tem que sabê como a máquina funciona. Então, às vezes, um serviço de uma hora, a gente demora um dia pra fazer, né? Agora, Matemática, Biologia eu venho estudando desde a quinta série do 1o. Grau, então é uma coisa muito chata, certo? E o serviço, faz seis meses que eu tô trabalhando, é uma coisa nova pra mim, certo? Então, eu acho que eu me interesso muito mais pelo serviço, então a gente se interessando pelo que a gente tá aprendendo, fica mais fácil. Então, Biologia e Matemática fica difícil, e o serviço fica fácil (Martin, 17 anos, 3a. série).

O trabalho proporciona um sentimento de autonomia, satisfação e auto-afirmação para o aluno noturno que repercute com muita intensidade na sua motivação para aprender. Em contrapartida, a natureza da atividade escolar é incompatível com qualquer aspiração imediata de auto-determinação do trabalhador-estudante. Por conseguinte, é perfeitamente compreensível que o seu interesse esteja mais mobilizado para aprender a executar as tarefas rotineiras do trabalho.

Independentemente da diferença de conteúdo do aprendizado realizado na escola e no trabalho, é sempre bom lembrar que o trabalho manual não é manual em virtude do seu conteúdo, mas sim pela relação estabelecida com o trabalho intelectual no interior das unidades produtivas, isto é, o caráter manual do trabalho é fundamentalmente definido pelas separações sociais e políticas entre planejamento e execução (Silva, 1993). Portanto, o tipo de aprendizado adquirido pelo trabalhador-estudante, enquanto trabalhador, é bem mais abrangente do que o conteúdo das habilidades necessárias para a execução das diversas tarefas que ele efetua diariamente. O respeito à hierarquia, as estratégias de conservação do emprego, as atitudes mais valorizadas pelos empregadores e outros tantos ensinamentos da "pedagogia do trabalho" também fazem parte do repertório de conhecimentos adquirido no trabalho.

Assim sendo, o trabalhador-estudante, na condição de trabalhador manual e trabalhador intelectual, é submetido a dois tipos opostos de socialização. Por conseguinte, a sua capacidade de aprender é diariamente avaliada por critérios de natureza distinta. Desse modo, ele vive a contradição de trazer para o interior do ambiente escolar - identificado com o trabalho intelectual - as expectativas, os critérios de sucesso, as motivações, os valores, as atitudes e os hábitos físicos e mentais pertencentes ao mundo do trabalho manual. Em função disso, o trabalhador-estudante que freqüenta, no período noturno, a mesma escola do estudante não-trabalhador estabelece um tipo de relação com a instituição escolar qualitativamente diferente do tipo de relação estabelecido pelos seus colegas dos demais turnos. Portanto, a escola de 2o. Grau, ao igualar o trabalhador-estudante com o estudante não-trabalhador sob a categoria de "aluno" nega o estatuto de trabalhador daquele, favorecendo a sua exclusão do ambiente escolar.

5.3. O Estudante Que Trabalha

"O colégio é uma coisa pra uma vida inteira, é um plano maior. É como aquela pessoa que sobe no monte e olha mais adiante. Subiu numa montanha e viu lá, mais adiante, uma cachoeira, e aquele que tá lá embaixo nunca vai vê a cachoeira. Porque ele não quis subi, ele teve medo, ele se negou, ele achou mais importante ficar lá

embaixo, passeando lá por baixo. E não é isso, o estudo, ele mostra novos horizontes pra gente."

(aluno do noturno)

Nesta parte, irei apresentar algumas percepções dos trabalhadores-estudantes sobre os problemas do ensino noturno. Procurarei destacar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores-estudantes do Colégio José Martí para conciliar o trabalho com os estudos e as possíveis conseqüências de tais dificuldades para a elevação dos índices de evasão escolar.

Os obstáculos enfrentados diariamente pelos estudantes noturnos de 2o. Grau não são muito diferentes dos obstáculos enfrentados pelos estudantes noturnos dos demais graus de ensino. De modo análogo, são freqüentes as queixas quanto às dificuldades de realizar trabalhos extra-classe, o excesso de trabalhos e provas em um mesmo período letivo, a estafa, a pouca assiduidade dos professores, a rigidez dos horários de entrada e saída, a falta de segurança, a carência de recursos da escola noturna etc. Porém, ao contrário dos estudantes dos demais graus, o estudante de 2o. Grau encontra-se em uma etapa decisiva do seu processo de escolarização. Pois, a partir do momento em que ele concluir os estudos neste grau de ensino, terá que optar pela interrupção da sua escolarização ou pelo ingresso em um curso terminal. Como já foi dito em capítulos anteriores, o fato de a escola média brasileira estar despreparada para receber uma clientela já inserida no mundo da produção vem se

constituindo em um grande obstáculo para a escolarização daquela parcela da população estudantil brasileira que, mesmo precocemente inserida no mercado de trabalho, conseguiu ingressar nos cursos de 2o. Grau.

Alguns trabalhadores-estudantes revelam possuir uma consciência bastante parcial dos determinantes da sua exclusão do ambiente escolar. Nesse sentido, o cansaço é freqüentemente apontado como o grande vilão do fracasso escolar no ensino noturno. No esforço para descrever os efeitos desgastantes de uma jornada de trabalho, as metáforas podem ser um bom recurso:

> *Ah! O que é difícil é o seguinte, é que, você se acorda de manhã, você vai pro serviço, o serviço exige de você uma atenção enorme. Quando você realmente trabalha, isso exige uma atenção enorme. Você tem que tá atento, tá sempre prestando atenção. Então, você chega no colégio parece que a pilha já tá meia gasta, e você tem que, né? E, se você não tivé uma vontade realmente, se você não tivé uma coisa que vem lá de dentro, né? Verdadeira vontade de vencê, você, certamente, você desisti, certamente você desisti. É como se você fosse correr uma prova de 100m, os primeiros 50, você pega e corre que é uma maravilha, agora os outros 50, você corre e já tá meio cansado, você chega até o final. Alguns vencem essa corrida de 100m, outros param na metade. Assim é a vida... (Alberto, 19 anos, 1a. série).*

O "assim é a vida" exprime uma visão acrítica que praticamente reduz o problema da superação das dificuldades para trabalhar e estudar a uma questão de "vontade de vencer". Contudo, não se pode ignorar que

estudar e trabalhar, não raras vezes, representa uma dupla ou tripla jornada de trabalho que a maioria dos alunos noturnos vive o dia-a-dia da exploração assalariada e que eles não encontram na escola um ambiente favorável para prosseguir lutando contra o senso comum que lhes diz: ou bem se estuda, ou bem se trabalha. Portanto, a escola noturna inserida em uma sociedade baseada na lógica da exclusão exige um estoicismo do trabalhador-estudante que, muitas vezes, não favorece o desenvolvimento de uma visão crítica das relações sociais e educacionais nas quais está inserido.

Nesse sentido, o depoimento deste aluno que, evadido no segundo semestre letivo de 1993, trabalha quarenta e quatro horas por semana e recebe menos de um salário mínimo, sobre as razões da sua decisão de abandonar os estudos é ilustrativo:

> *... não foi o colégio, não foi nada, foi o meu interesse mesmo. Eu vi que não tava dando mesmo, as minhas notas tavam ruins. Daí, eu resolvi abandoná. É o aproveitamento meu, né? O colégio não, o colégio em si era bom, os professores também eram bons. Eu tava indo mau, então resolvi pará... (Davi, 16 anos, 1a. série).*

As razões do seu baixo rendimento escolar parecem permanecer ignoradas pelo entrevistado que, durante toda entrevista, apontou a sua falta de interesse pelos estudos como causa única das suas dificuldades

escolares, sendo inútil indagá-lo a respeito dos motivos do aludido desinteresse.

Por outro lado, não foram poucos os entrevistados que associaram o esgotamento resultante de sucessivas semanas de trabalho e estudo com a vontade de abandonar a escola durante o ano letivo. Como diz este aluno:

> *... no meu caso, eu acordo cedo da manhã, chego em casa à meia-noite, então até jantá e dormi são quase uma hora. Leva cinco horas de sono só por noite, e chega num certo ponto na sexta-feira, quinta-feira até, dá um... é cansativo! Tu acaba abatido e no fim-de-semana que te resta. Como tu não sai, não vê ninguém durante a semana, não resolve os problemas na casa, qualquer coisa que tu tenha pra fazê, tem só dois dias, até tu descansar e resolver tudo não é o suficiente. Mas, mais é o cansaço que gera a desistência de muitas pessoas. Alguns pensam em trabalhar e não se interessam pelo estudo (Paulo, 17 anos, 3a. série).*

Como já foi dito em 5.1., além da exaustão decorrente de uma desgastante jornada de trabalho, os alunos noturnos da escola estudada convivem permanentemente com a falta de sono. Os dados das tabelas 8 e 9 revelam uma realidade que a quase totalidade dos alunos entrevistados diz conhecer muito bem:

> *Ah! O maior trabalho é quando eu chego cansada, eu tô louca pra ir pra casa e tem que ir pro colégio. Aí, chega lá no colégio, eu quase durmo, né? Porque, eu tenho que levantar cedo, porque eu tenho outro curso de manhã, e*

sabe, e eu durmo tarde. Então, eu chego, às vezes no colégio, eu quase durmo, né? À maioria das vezes, eu saio mais cedo, é uma maravilha (Rita, 14 anos, 1a. série).

Ou então:

O maior obstáculo é o tempo e o sono. O tempo é um, eu não tenho mais tempo de estudar que antes, quando eu estudava de manhã, eu estudava de manhã no colégio e, de tarde, eu passava a tarde toda estudando. Agora, de noite, tá difícil, porque não tenho tempo de estudar, e o sono tá me destruindo. Que eu chego em casa à meia-noite, no outro dia, eu tenho que acordá seis e meia, então eu tenho só seis horas e meia pra dormi. Então chega o fim-de-semana, eu tenho tempo pra estudar, mas eu quero é descansar, né? Porque eu passei a semana toda trabalhando e estudando, então eu perco o sono. Aí chega o fim-de-semana, eu quero dormi, descansá, no fim não sobra tempo pra estudar, e vai acumulando, vai acumulando, aí fica difícil (Martin, 17 anos, 3a. série).

Se o esgotamento físico e mental dificulta as atividades escolares após uma jornada de trabalho, o sono acompanha o aluno noturno em todas as suas atividades. Seja no trabalho, seja na escola ou em qualquer outro local, o sono acompanha-o como se fosse sua própria sombra. Bastava ingressar em qualquer sala-de-aula noturna para se deparar com faces caídas, olhos contraídos, expressões cansadas que denunciavam a presença do eterno companheiro do trabalhador-estudante: o sono. A propósito, alguns professores e alunos do Colégio José Martí consideram as aulas noturnas do último período que inicia às 22:30h e termina às 23:20h como aulas "mortas", pois, a esta altura, tanto professores, como alunos já não mais possuem as mínimas condições necessárias para o

estabelecimento de qualquer relação pedagógica. A irracionalidade do horário de funcionamento do curso noturno aparece em toda a sua crueza na última aula da sexta-feira, quando, segundo professores e alunos, o esgotamento e o sono atrasado da semana inteira parecem se condensar, transformando a aula em um suplício que mais se assemelha a uma punição pela "ousadia" de se tentar associar o trabalho com o estudo.

Como se as tradicionais dificuldades dos trabalhadores-estudantes em administrar o tempo não fossem suficientes, a Secretaria de Educação e Cultura determinou, em 12 de abril de 1993, um aumento no horário dos periodos. Sob a alegação de que o horário de 45 minutos é ilegal, os horários de cada período passaram de 45 para 50 minutos. Com isso, os alunos noturnos tiveram alterados os horários de entrada e saída da escola. O horário de entrada passou de 19:15h para 19:00h, e o horário de saída passou de 23:10h para 23:20h. A ilegalidade do horário até então adotado é pouco discutível, porém a mudança funcionou como uma verdadeira armadilha para os estudantes noturnos. Pois, quando da matrícula, muitos ajustaram os seus horários de trabalho em função dos horários estabelecidos pela escola. Com a mudança, foram constrangidos a renegociar os horários de trabalho com os empregadores ou recorrerem a atestados para assistir as primeiras aulas da noite. Porém, o problema mais grave diz respeito ao novo horário de saída, visto que os horários do transporte coletivo não

combinaram com o novo horário da escola, fazendo com que os alunos residentes em municípios da Grande Porto Alegre ou em bairros mais distantes necessitassem sair mais cedo da última aula. Em suma, o episódio da alteração no horário dos períodos dá a medida de até onde pode ir o grau de inadequação do funcionamento da escola ao tipo de clientela que a freqüenta à noite.

Durante as entrevistas, a falta de tempo livre também foi freqüentemente relacionada entre os fatores que dificultam a permanência na escola da clientela noturna. Como nas palavras destes alunos:

> *Arrumar tempo de estudar é difícil realmente, porque, quando eu tenho provas, por exemplo, eu só tenho a hora do almoço pra estudar, ou na escola, depois da aula. Que, se eu chego em casa onze e trinta, quer dizer, se eu for estudar e acordar seis e trinta, no outro dia, não tem como! Ah! Eu procuro aprendê, prestá a atenção bem na aula, pra eu não tê dificuldade na hora de estudar, já que eu não tenho tempo. Fica difícil associar o trabalho com os estudos, já que o tempo é curto, né? Os intervalos são pequenos, eu tenho dificuldade nisso (Alice, 18 anos, 3a. série).*

> *... No 1o. Grau, eu assimilei, porque não fazia nada à tarde. Quando eu estudava de manhã, eu não fazia nada à tarde, então eu tinha tempo de estudá, e, agora, estudando de noite, não tenho tempo. Ah! Tem o fim-de-semana, mas pensa bem no fim-de-semana, tu trabalha a semana inteira, Todo mundo diz: "tu tem que fazê um esforço maior", mas só que na idade que eu tô, eu não tô querendo sabê, eu penso nisso, mas, ao mesmo tempo, esqueço. Pô, sexta-feira! Sexta-feira de noite, todo mundo*

sai, aí eu vô saí também; eu vô tê dificuldade de aprendê isso aí, sabe? Bah! Tinha que fazê um trabalho, domingo. Aí, eu vô saí, então, de repente, eu não vô fazê aquele trabalho, então vai criando dificuldade, vai criando dificuldades... (Guilherme, 18 anos, 1a. série).

É sempre bom lembrar que "a escola trabalha com um ser humano específico, em uma idade específica, a idade do afeto, da insegurança, da festa, etc." (Sguissardi, 1992), ou seja, a maioria dos alunos noturnos não deixa de ser adolescente pelo fato de estar trabalhando. Em tal caso, a falta de tempo livre durante os dias úteis da semana certamente será recuperada no fim-de-semana, dificultando a preparação para os exames, a realização dos trabalhos escolares e outras atividades extra-classe, o que irá diminuir sensivelmente o rendimento escolar do aluno noturno. Neste particular, é importante ressaltar que as primeiras avaliações bimestrais são importantíssimas para a decisão de permanecer ou não na escola.

No que respeita a questões como o cansaço, o sono e a falta de tempo do aluno noturno, é interessante observar que a Secretaria de Educação e Cultura, valendo-se dos dispositivos da atual legislação, propôs, ao Colégio Estadual José Martí, a implantação do regime de matrícula por disciplina. Em tal caso, o aluno disporia da flexibilidade necessária para escolher o número de disciplinas a cursar em cada semestre, podendo planejar a duração do seu curso de acordo com as suas conveniências,

respeitando um período mínimo de dois anos para a conclusão do mesmo. Durante o 1o. semestre de 1993, foi realizado um plebiscito, a fim de avaliar a aceitação do dito regime entre professores, funcionários e estudantes dos três turnos da escola. Os resultados do plebiscito foram os seguintes: dos 1.035 votantes, 727 rejeitaram a proposta, 288 aprovaram-na, houve 14 votos nulos e 6 brancos. Infelizmente, não foi possível obter uma segregação por turnos dos resultados, mas é provável que a rejeição da proposta tenha prevalecido em todos os turnos.

Algumas razões concorreram para uma rejeição tão expressiva da proposta em causa. Primeiramente, o fato de a SEC pretender implantar o regime já a partir do ano seguinte. Tal pretensão, assustou a comunidade escolar em virtude da provável escassez de tempo para as necessárias adaptações da escola ao novo regime de matrículas. Em segundo lugar, a constatação da notória falta de infra-estrutura da secretaria da escola cuja precariedade material, o pequeno número de funcionários e os métodos artesanais de trabalho praticamente inviabilizariam a operacionalização do novo regime, uma vez que o mesmo, alterando o conceito convencional de turma, aumenta e torna mais complexo o trabalho da secretaria. Por último, as conseqüências da política adotada pela SEC de nomear os diretores das escolas públicas estaduais. Tal decisão cingiu a escola em dois campos antagônicos: de um lado, os professores, alguns funcionários e boa parte dos alunos; de outro, os "interventores da SEC", isto é, os diretores

e vice-diretores. Desse modo, qualquer proposta que tenha origem na Secretaria de Educação e Cultura é imediatamente associada com o episódio da nomeação dos diretores e conseqüentemente rejeitada.

Por tudo isso, foi descartada uma alternativa que eventualmente poderia favorecer os estudantes noturnos. Além das razões acima mencionadas, é possível que tenha havido uma grande desinformação acerca da natureza da proposta por parte de muitos alunos. Pois, entre os vinte alunos noturnos entrevistados, alguns sequer souberam da realização do plebiscito e outros demonstraram ignorar completamente o conteúdo da proposta, porquanto declararam ter rejeitado a mesma, receando um suposto retardamento da conclusão do curso, enquanto que a matrícula por disciplina pode até mesmo reduzir o tempo necessário para a conclusão do curso. A par disto, a experiência do plebiscito deixou claro que mesmo os atuais recursos legislativos capazes de combater algumas causas da evasão escolar noturna podem esbarrar na falta de infra-estrutura das unidades escolares e no jogo político nelas sempre presente.

Outro fator que dificulta a permanência do aluno noturno na escola é o difícil relacionamento com os professores. Durante as entrevistas, foram freqüentes as queixas quanto ao acúmulo de provas e trabalhos escolares em uma mesma semana, a intolerância dos professores e o desinteresse dos mesmos para com o aluno da noite. Tais

sentimentos são claramente expressos neste desabafo de um aluno recentemente evadido:

> *... Se o professor se dedicasse, a não criticá, a não xingá, mas em explicá, não dá tema e isso. E sim explicá, eles só querem dá tabalho, passam uma aula inteira dando trabalho e outra aula corrigindo o teu trabalho. No fim, não deram, nem ensinaram nada. No fim, não ensinam nada mesmo. Eu acho que uma conversa e bem explicada é a melhor coisa que tem... Afinal, a gente sai cansado do serviço pra vim pra cá, pra quê? Pra ouvi o professor gritá com a gente, xingá? (Jaime, 16 anos, 1a. série)*

Com efeito, lidar com a clientela estudantil noturna de uma escola de 2o. Grau não é uma tarefa fácil para o professor, pois o aluno noturno não é suficientemente adulto para se portar na escola de maneira muito diferente do aluno diurno, mas o fato dele estar trabalhando pode lhe proporcionar autonomia suficiente para tomar a decisão de abandonar os estudos em virtude de um difícil relacionamento com os professores.

Na verdade, tanto professores, como alunos aparecem frente a frente nas aulas noturnas como trabalhadores assalariados, submetidos a uma brutal exploração de sua força de trabalho. Porém, a proletarização de ambos não é percebida como um problema coletivo o que, não raras vezes, torna tensas as relações no interior da escola. Além disso, no que diz respeito especificamente aos professores, o aviltamento salarial, o

desprestígio social, a desmoralização resultante da política de nomear diretores fazem da escola noturna um ambiente bastante sensível. Neste particular, alguns alunos chegam a estabelecer uma relação direta entre a decisão de abandonar a escola e o comportamento dos professores. Como diz esta aluna que, em anos anteriores, já se evadiu da escola:

> *... naqueles dias que tu chega na escola, tu tá esperando uma coisa, tá esperando aprendê, entusíasmo dos professores em ti ensiná e não acontece nada disso. Por exemplo assim, tu tá na sala de aula, tri interessada em estudá, em aprendê, aí simplesmente o professor acha que não tá nos dias de dá aula, então larga matéria no quadro e manda tu fazê as coisas sem dá aula. Poxa, então pra que que eu tô na escola? Então eu fico em casa. Então faço um supletivo, vô aprendê bem mais e em bem menos tempo. Numa dessas horas, eu pensei em pará de novo... (Alice, 18 anos, 3a. série).*

Ou, nas palavras desta outra aluna que já interrompeu os estudos durante um ano:

> *... quem tá estudando de noite precisa de incentivo, porque é cansativo demais, tem horas que tu pensa realmente em desisti, né? A hora que tu tá morta de cansada, chega no colégio assim, sabe? Que tu teve um dia super difícil, que tu te incomodô um monte no trabalho, depois tu chega aqui, aí o professor, né? Ou o professor não vem e tu te sente uma babaca, né? Te fazem de palhaço assim. Tudo bem que eles podem tê motivos sérios pra isso, né? Aí, tu sai do serviço, vem pra aula, daí não tem nada, daí tu tem que esperá. Teve um dia que eu tive que esperá três periodos sem fazê nada pra tê só duas aulas, porque era importante: Biologia, que*

não dava pra matá, senão eu já ia embora direto, né? É isso aí (Joana, 19 anos, 2a. série).

Naturalmente que as considerações críticas dos alunos entrevistados não podem ser estendidas a todos os professores noturnos, porém isto é pouco relevante, o mais importante é reafirmar que, a par da negligência de alguns membros do corpo docente, o professor noturno luta contra as limitações da sua formação profissional, as limitações da escola, as limitações impostas pela política salarial dos sucessivos governos estaduais e outras tantas limitações. Por conseguinte, a identificação dos fatores determinantes da evasão escolar entre os alunos noturnos torna-se extremamente complexa, pois os mecanismos de sua exclusão da instituição escolar são acionados muito antes deles ingressarem na sala-de-aula, não se restringindo a determinações imediatas como as relações professor-aluno.

Na realidade, o ensino noturno é um catalisador de todas as contradições do sistema público de ensino brasileiro. Num capítulo anterior, foi dito que os problemas que assolam a escola diurna são agravados à noite, e a observação do cotidiano do ensino noturno reforça essa tese. Os fatores imediatos que determinam a evasão escolar em cursos noturnos de 2o. Grau aparecem a todo o instante a qualquer observador que dirija a sua atenção para o interior de um estabelecimento de ensino público. Nas entrevistas, os alunos faziam queixas generalizadas. Veja-se, por exemplo, o que diz esta aluna

a respeito da intransigência da direção no que respeita ao cumprimento dos horários:

> *... Eu acho que tem certas coisas assim na escola, como, por exemplo, a entrada, pra começo de conversa crachá já é ridículo, eu acho ridículo o crachá, eu acho. E a entrada, né? É 7:15 que fecha, né? Eu chego todos os dias 7:16, 7:17 aqui, eu não entro. Quer dizer, eu perco todos os dias por dois minutos, né? E eles pediram: "não, tu traz um comprovante", né? Não, eu posso trazê o meu contrato, porque eu sô estagiária do CIEE [Centro de Integração Empresa Escola] e o CIEE não dá comprovante, porque todo o estágio tem que acompanhá com a aula, tu não pode atrapalhá a tua aula com o teu estágio. Então, "não, o teu contrato não aceitamos, queremos um...", sabe? Então, eu acho que deveria tê um pouco mais de compreensão da parte da direção (Isabel, 18 anos, 2a. série).*

Durante o 2o. semestre de 1993, ao chegar na escola para realizar a pesquisa de campo, pude observar um grupo de alunos acotovelando-se sob uma estreita marquise em frente ao portão de entrada da escola. O inverno estava chegando ao fim, mas as chuvas e o frio se faziam vivamente presentes naquela noite. Assim mesmo, eles tiveram que permanecer ali até o fim do primeiro período de aula, pois haviam chegado após o horário de entrada. Efetivamente, a escola noturna como qualquer outra instituição deve possuir a sua normatização. Os problemas de segurança, a interrupção constante das primeiras aulas da noite com o ingresso de alunos atrasados nas salas-de-aula e outros empecilhos podem ser evitados com o estabelecimento de horários fixos para a entrada, porém a

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

inflexibilidade na observação das regras em um turno tão difícil como o noturno pode ser, por vezes, a gota d'água para o aluno decidir abandonar a escola. Pois, a decisão de evadir-se é a resultante de uma série de fatores, as notas baixas e a certeza de não poder recuperá-las é apenas o momento mais crítico que antecede a evasão do trabalhador-estudante. Vejamos o que diz, a respeito dos problemas do ensino noturno, este aluno:

> *A princípio teria que ter os professores freqüentes, porque, na noite, são cinco períodos e geralmente, no recreio, o aluno tá indo embora, porque falta professor. E, de noite, também não tem um evento, não tem um teatro, um evento esportivo, não tem nada, é só chegá, vai pra aula. O cara, na portaria, já é mal atendido, se vai na secretaria é mal atendido, tudo, é uma má vontade, eles não fazem nada pra tentá melhorá. Um evento esportivo, um evento cultural, pô! Uma coisa assim! Uma festa, uma coisa que, quando tinha direção eleita, tinha torneio, tinha festa, o aluno vinha com vontade, tinha professor dando aula com vontade e era ouvido e falava o que era e o que não era pra sê discutido, eles se reuniam e resolviam. Agora, a direção nova só chega e diz que é assim, não pergunta, se o aluno gosta ou não. Acaba desistindo, acaba saindo da escola (Paulo, 17 anos, 3a. série).*

Como se pode depreender do que foi dito, a falta de entrosamento da comunidade escolar noturna, se não pode ser considerada um problema novo, nos últimos anos vem se agravando na escola estudada. Muitos depoimentos dos alunos entrevistados apontam nesse sentido. De fato, a ruptura ocasionada com a nomeação dos diretores exarcerbou os problemas desta natureza que,

segundo declarações de alunos mais antigos, já haviam sido objeto de iniciativas no sentido de contorná-los. Como diz esta aluna que freqüentou a escola em anos anteriores:

> *... a opinião geral, né? e a minha também é que tem muito desligamento com o aluno entendeu? Não tem essa preocupação de fazer o pessoal se conhecê, né? Tê um incentivo, não só de vim prá aula e ficá. Pegá mais incentivo de vim, né? Seria no caso, fazer uma sala de jogos ou fazer, por exemplo, uma gincana, sabe? Alguém faz uma coisa, faz uma peça de teatro, cada turma, sabe? Mostra o que tem, mostra o talento de cada turma pro resto do pessoal vê. Foi em noventa, acho que em noventa ou noventa e um era assim, né? Fazia assim, aparecia até ali no saguão, lá em cima, vários conjuntos que a gente nem sabia que existia os caras das outras salas, né? Tocavam e tocavam lá em cima. Bah! Ficô todo mundo assim surpreendido, né? Então, falta um pouco disso, né? O pessoal se conhecê... (Maria, 20 anos, 2a. série)*

Sem embargo, nenhum turno necessita mais de atividades de entretenimento e entrosamento do que o noturno. Após uma jornada desgastante de trabalho, a escola inevitavelmente tende a se constituir para o trabalhador-estudante em um lugar onde ele poderá ampliar as suas relações, aliviar as suas tensões, esquecer as suas preocupações e refazer as suas forças.

Além das dificuldades ordinárias que os trabalhadores-estudantes do curso noturno enfrentam durante o ano letivo. Nos últimos dois anos, eles têm sido constrangidos a conviver com mais um empecilho à sua

permanência na escola. Trata-se do que eles mesmos chamam de "férias prolongadas". Na verdade, as "férias prolongadas" consistem em um dilatamento do período das férias escolares de inverno, destinado a realizar um programa de treinamento para os professores da rede pública estadual. Assim, após o término das férias escolares, os professores são submetidos a um programa de atualização profissional com duração de vinte dias. Em função disso, os alunos de todos os turnos permanecem um longo período afastados das atividades escolares em pleno andamento do ano letivo. No que respeita ao ensino noturno, não poderia haver época mais inoportuna para realizar o aludido trabalho com os professores, pois as conseqüências do dilatamento das férias de inverno para o crescimento da evasão escolar no curso noturno são perfeitamente previsíveis. Afinal, a inércia das férias é um dos piores estímulos para demover as eventuais intenções do alunado noturno de não retornar às aulas.

Por todo o exposto, pode-se dizer que as taxas de evasão escolar, verificadas no curso noturno da escola estudada, resultam de uma série de determinações imediatas de natureza variada que opõem empecilhos à permanência do alunado noturno na escola. Porém, em um nível mais geral, a evasão escolar noturna é a resultante do fato de o estabelecimento em causa pertencer a um sistema de ensino pensado e constituído para atender às necessidades educacionais de uma clientela estudantil liberada do trabalho. Afinal, a divisão em turnos escamoteia a divisão

real da escola que consiste em uma divisão social da sua clientela . Como diz Miguel Gonzalez Arroyo:

> Os confrontos não podem ser colocados entre curso diurno versus curso noturno, mas entre sistema escolar pensado e estruturado para uma minoria liberada do trabalho versus um novo sistema escolar pensado e estruturado para a maioria obrigada ao trabalho. O problema não está no horário em que o curso é dado e freqüentado, mas está na condição de quem demanda o direito à educação escolar. A condição de alunos liberados ou não do trabalho para o estudo passou a ser o grande divisor de águas desde o primário à universidade (Arroyo, 1990: 4).

Portanto, o declínio das taxas de evasão escolar nos cursos noturnos de 2o. Grau demanda não apenas reformas urgentes no planejamento e estruturação dos referidos cursos, mas também uma mudança profunda nas relações estruturais entre a educação e a produção, estabelecidas na atual etapa de desenvolvimento capitalista do Brasil.

CONCLUSÃO

Esta dissertação buscou investigar os determinantes da evasão escolar em cursos noturnos de 2o. Grau. A investigação empreendida não pôde deixar de considerar a problemática mais geral que envolve o desenvolvimento do 2o. Grau no Brasil, assim como as particularidades do desenvolvimento do ensino noturno de 2o. Grau em nosso País.

Em função da posição ocupada pelo ensino de 2o. Grau no interior do sistema educacional, a definição do que vem a ser uma escola de 2o. Grau tem se constituído em um problema ao longo da história educacional brasileira. O fato de o 2o. Grau estar "sanduichado" entre o ensino de 1o. Grau e a Universidade fez com que ele não fosse considerado um curso básico, nem tampouco um curso terminal. Em decorrência, não somente a definição do que deve ser nele ensinado foi bastante dificultada, como também a promoção de políticas de financiamento para este grau de ensino foi muito prejudicada.

A posição problemática do 2o. Grau fez com que se lhe fosse atribuído basicamente duas funções: a propedêutica e a técnico-profissional. A Lei 5692/71 representou a tentativa de conferir um caráter terminal ao ensino de 2o. Grau, generalizando a profissionalização neste grau de ensino. O fracasso da proposta legal devolveu ao 2o. Grau as suas antigas indefinições, porém colocou tais problemas em um nível mais elevado de complexidade, visto que a questão das relações da escola com o trabalho passou a ocupar um lugar privilegiado nas discussões acerca do significado social deste grau de ensino, afastando definitivamente uma proposta academicista nos moldes da Lei 4024/61. O conjunto de leis e pareceres que sucederam a Lei 5692/71, bem como os debates realizados durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão a indicar que o ensino de 2o. Grau brasileiro vem reassumindo o seu tradicional caráter propedêutico de preparação para os cursos superiores, porém sob novas roupagens.

Por outro lado, o processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira nos últimos anos ampliou o acesso das camadas populares à escola de 2o. Grau. O aumento da demanda por este grau de ensino tanto impulsionou a ampliação da rede pública, como também repartiu o alunado entre cursos diurnos e noturnos que, sob uma cobertura legal unificada, guardam muitas diferenças entre si. Nesse ponto, a dessemelhança mais remarcável é o fato de um turno acolher uma população

estudantil liberada do trabalho e o outro acolher uma clientela obrigada ao trabalho.

As elevadas taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2o. Grau, decorrem de uma notável desconsideração, por parte da escola, do estatuto de trabalhador de sua clientela noturna. Na escola estudada, podem ser relacionados os seguintes determinantes da evasão no turno da noite:

a) A deterioração das condições do ensino público, materializada na carência geral de recursos de apoio ao trabalho do professor e na indisponibilidade de recursos que a própria escola oferece durante o dia;

b) O achatamento salarial do magistério público estadual que, entre outros efeitos nocivos, estimula os educadores a buscarem outras alternativas profissionais, dificultando a constituição de um quadro próprio de professores noturnos;

c) A pouca assiduidade dos professores noturnos, bem como a ausência dos mesmos para certas disciplinas o que ocasiona desmotivação por parte dos estudantes;

d) O despreparo profissional de muitos professores noturnos para lidar com uma clientela estudantil cujo perfil social não se assemelha ao do alunado diurno;

e) A duração da jornada de trabalho semanal da maioria dos alunos noturnos que praticamente incompatibiliza uma conciliação aceitável com o período semanal de aulas.

f) As conseqüências do ingresso prematuro no mercado de trabalho como, por exemplo, as freqüentes interrupções do processo de escolarização e repetências, o que ocasiona lacunas na formação escolar do aluno noturno de 2o. Grau, dificultando o acompanhamento das aulas.

g) A localização da escola em um bairro comercial e industrial que dificulta o acesso e o deslocamento de boa parte da clientela noturna residente em outros municípios ou bairros;

h) As difíceis condições de vida do alunado noturno decorrentes de uma política salarial aviltante que além de não proporcionar as mínimas condições para um acompanhamento regular das aulas, também descaracteriza o aluno noturno como aluno com nível de 2o. Grau;

i) O horário de funcionamento da escola à noite das 19:00h às 23:20h, assim como o número de anos para a conclusão do curso, ambos totalmente inapropriados às necessidades e até as possibilidades de freqüência regular por parte de um alunado que necessita conciliar o trabalho com os estudos;

j) A ausência de iniciativas da direção no sentido de promover um maior entrosamento entre os estudantes noturnos, de modo a tornar os efeitos desgastantes de uma jornada de trabalho menos nocivos para as atividades escolares;

k) Políticas da Secretaria Estadual de Educação como o Quadro de Professores por Escola em 1988 e a nomeação de diretores em 1992 que geraram conflitos desnecessários e dificultaram ainda mais as já precárias condições de funcionamento da escola noturna;

l) As conseqüências do fracasso de algumas idéias embutidas na Lei 5692/71 como a profissionalização compulsória e a intercomplementaridade que provocaram uma desorganização curricular, regimental e estrutural no estabelecimento em causa com reflexos nocivos para o rendimento escolar do alunado noturno;

m) As conseqüências da Lei 7044/82 que, ao tentar ajustar a legislação educacional a uma realidade social que não se submeteu aos ditames da Lei 5692/71, dificultou ainda mais a definição de objetivos mais claros para o 2o. Grau e de meios adequados para atingi-los;

Em um nível fundamental, pode-se dizer que as taxas de evasão escolar do ensino noturno de 2o. Grau constituem uma evidência da natureza contraditória do sistema público de ensino brasileiro que foi capaz de

promover a democratização do acesso à escola de 2o. Grau sem, contudo, assegurar as condições mínimas para a permanência dos filhos das camadas populares em tal escola. Tal contradição resulta da necessidade do referido sistema de distribuir diferencialmente o conhecimento socialmente produzido, de modo a preparar diferentemente os homens para que ocupem posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo.

B I B L I O G R A F I A

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. "O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (66): 49-62, ago/set/out de 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. "Sociedade, trabalho e escola de 2o. grau". In: VVAA, Anais do seminário de ensino de 2o. grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.

_____ ."A universidade, o trabalhador e o curso noturno". Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1990, 16p., mimeo.

BALZAN, Newton César. "Alunos do noturno (ou 'excluidos da escola'): quem são eles? (um estudo de caso)". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (16): 9-19, 1986.

BEDRAN, Maria Ignez Saad. "Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2o. grau no Brasil". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 65 (149): 22-37, jan/fev de 1984.

_____. "Situação atual do ensino no 2o. grau". Ciência e Cultura, 41 (8): 758-63, agosto de 1989.

BEISIEGEL, Celso de Rui. "Cultura do povo e educação popular". In: A cultura do povo. 3a. ed., São Paulo, Cortez, 1984.

_____. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, 1974.

BELLUZZO, Luiz G."Slogans não levam à modernidade". Isto é Senhor, São Paulo, Editora Três, (1119): 23, 06/03/1991.

CADERNO de textos do XXV CONAD. Brasília, ANDES/SN, 1992, pp. 26-33.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno: realidade e ilusão. (Polêmicas do Nosso Tempo), 2a. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.

_____. "O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1o. e 2o. graus no período noturno". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (16): 5-7, 1986.

_____. "Projeto noturno, projeto escola pública". Cadernos CEDES, (16): 53-56, 1986.

CARVALHO, R. de Q. e SCHIMITZ, H. "O fordismo está vivo no Brasil". Novos Estudos CEBRAP, (27):148-56, julho de 1990.

CATANI, Afrânio Mendes et al. "Ensino de segundo grau e mercado de trabalho". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasilia, 70 (165): 208-23, mai/ago de 1989.

COMISSÃO Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Público no Rio Grande do Sul - Relatório Final. Porto Alegre, Diretoria de Anais da Assembléia Legislativa do RS, 1988.

CREMA, Maria Celina da Silva. "As características do ensino de 2o. grau no Brasil ao longo de sua caminhada". Cadernos do CED, Florianópolis, 4 (9): 59-70, jan/jun de 1987.

CRUZ, Neide e DA SILVA, Rose Neubauer. "Algumas reflexões sobre o curriculo do 2o. Grau". In: VVAA, Anais do seminário de ensino do 2o. grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.

CUNHA, Luís Antonio. "Esboço de uma nova política para o ensino de 2o. Grau". Fortaleza, 1979, mimeo.

_____. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. 2a. ed., Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil". Cadernos CEDES, São Paulo, (25): 45-61, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993

FIOD, Edna Garcia Maciel. "Ensino de 2o.Grau, hoje: a reafirmação do óbvio". Perspectiva, Florianópolis, 1(1): 85-98, ago/dez de 1983.

FISCHER, Nilton Bueno. "Alternativas para o ensino de 2o. Grau". In: Anais do Seminário de Ensino de 2o.Grau - Perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.

FLEURY, A. & HUMPHREY, J. Recursos humanos e a difusão e adaptação de novos métodos para a qualidade no Brasil. São Paulo, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1992.

FLEURY, A. & VARGAS, N. (org.). Organização do trabalho. São Paulo, Atlas, 1983.

FOLHA DE SÃO PAULO. "2o. grau público fica à deriva entre ensino de 1o. grau e universidade". 23/09/1991, p. I-9.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. "O ensino de 2o. grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (47): 18-31, novembro de 1983.

FREDERICK, Alfred Daniel e SILVEIRA, Maria Joanete M. da. "Ensino noturno nas escolas de 2o. Grau". Educação, Santa Maria, 11 (1/2): 111-134, 1986.

FRIGERI, Rosane. "Magistério no caminho das profissões em extinção", Correio do Povo, Porto Alegre, 19/12/1993, p. 01.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Educação como capital humano: uma 'teoria' mantenedora do senso comum". Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, 2(1): 10-37, jan/jun de 1984.

_____. "Tecnologia, relações sociais e educação". Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, (105): 131-48, abr/jun de 1991.

FURTADO, A. "A crise energética mundial e o Brasil". Novos Estudos CEBRAP, (11), janeiro de 1985.

GANDIN, Danilo. "O ensino de 2o. grau na legislação brasileira e no planejamento do estado do Rio Grande do Sul; visão geral a partir de 1961 e tendências". Educação e Realidade, Porto Alegre, 6 (2): 57-69, mai/ago de 1981.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o estado moderno. (Coleção Perspectivas do Homem), 7a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. (Coleção Perspectivas do Homem), 4a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotti. "Situação atual do 2o. grau 'acadêmico'". Ciência e Cultura, 41 (8): 763-768, agosto de 1989.

IPEA. Educação e cultura 1987: situação e políticas governamentais. Brasília, Iplan, 1988. ("Acompanhamento de políticas públicas", 4).

KUENZER, Acácia Zeneida. "A escola de 2o. Grau na perspectiva do aluno trabalhador". Cadernos CEDES, (20): 48-55, 1988.

_____. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília, INEP, 1987.

_____. "O ensino de 2o. grau na lei de diretrizes e bases da educação nacional: algumas reflexões". Educação Brasileira, Brasília, 11 (22): 23-33, 1o. semestre de 1989 a.

_____. "O trabalho como princípio educativo". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 68:21-8, fevereiro de 1989 b.

LEI de diretrizes e bases da educação nacional: texto aprovado na comissão de educação, cultura e desporto da CD. São Paulo, Cortez, ANDE, 1990.

LEI de diretrizes e bases para o ensino do 1o. e 2o. graus: Lei No. 5.692 de 11 de agosto de 1971. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.), Educação no Brasil, legislação mínima: ensino do 1o., 2o. e 3o. graus. 4a. ed., Porto Alegre, Sulina, 1983.

LIMA, Lauro de Oliveira. O impasse na educação. 2a. ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1969.

LOURO, Guacira Lopes. "Análise da evolução da educação brasileira". Educação & Realidade. Porto Alegre, 7 (1): 95-110, jan/abr de 1982.

LÜSCHER, Ana Z.de C. & MAFRA, Leila de A. "O ensino de 2o. grau em Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1917-1984)". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 68 (160): 584-615, set/dez de 1987.

MACHADO, Lucilia de Souza. "Politecnia no ensino do segundo grau". In: GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (Coord.), Politecnia no ensino médio. (Cadernos SENEB), São Paulo, Cortez; Brasília, SENEB, 1991, pp. 51-64.

MAFRA, Leila de Alvarenga. "Em direção a uma nova escola de segundo grau: a proposta dos professores, limitações e forças emergentes". Em Aberto, Brasília, VIII (41): 13-20, jan/mar de 1989.

MANACORDA, Mário A. "Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci". In: SILVA, Tomaz T. da(org.), Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. (Série Educação: teoria e crítica), Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 94-116.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. "Alguns aspectos do financiamento do Ensino de 2o. grau no Brasil". In: VVAA, Anais do seminário de ensino de 2o. grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 92-108.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e NETO, Sebastião Lopes. "A LDB e a educação dos trabalhadores". Mimeo.

MORAES, Ignez Navarro de. "Educação Brasileira: uma nova lei de diretrizes e bases". Universidade e Sociedade, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, (10): 37-46, 1989.

NOSELLA, Paolo. "O trabalho como princípio educativo em Gramsci". In: SILVA, Tomaz T. da (org.), Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. (Série Educação: teoria e crítica), Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, pp. 134-159.

O LIBERAL. "Evasão no 1o. Grau é de 52%, diz o MEC". Belém, 07/09/88, apud Educação no Brasil 1987-1988. São Paulo, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1991.

OLIVEIRA, Fernando Antônio Leite de. "Escola noturna em Uberlândia: pesquisa e ação". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (16): 20-28, 1986

PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. 4a. ed., São Paulo, Loyola, 1987.

_____. "Produção e qualificação para o trabalho". In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa e ZIBAS, Dagmar M. L., Final do século - desafios da educação na América Latina. (Biblioteca da Educação), São Paulo, Cortez, 1990.

PAOLI, Niuvenius J. "Articulação do 2o. e 3o. graus". In: VVAA, Anais do seminário de ensino de 2o.grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.

PARECER No. 170/83 do Conselho Federal de Educação. Documenta, Brasília, CFE (268), abril de 1983.

PARECER No. 9/66 da Comissão de Planejamento. Porto Alegre, SEC/RS, 1966.

PARECER No. 174/66 da Comissão de Ensino Médio e Superior. Porto Alegre, SEC/RS, CEE/RS, 1966.

PARECER No. 40/69 da Comissão de Ensino Médio e Superior. Porto Alegre, SEC/RS, CEE/RS, 1969.

PARECER No. 362/72 da Equipe de Legislação de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares. Porto Alegre, SEC/RS, 1972.

PARECER No. 128/73 da Equipe de Legislação de Ensino, Estudo e Aprovação de Regimentos Escolares. Porto Alegre, SEC/RS, 1973.

PARECER No. 957/78 da Comissão de Ensino de 2o. Grau e Superior. Porto Alegre, SEC/RS, 1978.

PARECER No. 573/79 da Comissão de Planejamento. Porto Alegre, SEC/RS, CEE/RS, 1979.

PARO, Vitor H. Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo, Cultrix, 1983.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Racionalização da produção e ensino profissional: a aliança entre o governo e o capital (RS: 1889-1930)". Análise Econômica, VIII (13): 145-159, março de 1990.

PRADO, Edgar Aristides A.et al. "Alguns aspectos da implantação do Projeto Noturno". Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, (16): 57-60, 1986.

REVISTA do Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Educação e Saúde, 3 (10): 149-150, junho de 1940.

RICHARDSON, Roberto Jarry. "A intervenção do Estado e a relação escola-trabalho no Brasil". Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, 6 (1): 65-83, jan/jun de 1988.

ROMANELLI, O. Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis, Vozes, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. "2o.grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos". Cadernos de Pesquisa. São Paulo (68): 39-54, fevereiro de 1989.

SAVIANI, Dermerval. Educação:do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. "Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2o. Grau: repensando a relação trabalho-escola". In: VVAA, Anais do seminário de ensino de 2o. grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.

SCHAFF, A. Sociedade Informática. São Paulo, UNESP, Brasiliense, 1991.

SCHEIBE, Leda e BAZZO, Vera Lúcia. "O ensino de segundo grau e a nova carta". Em Aberto, Brasília, 8 (41): 2-11, jan/mar de 1989.

SGUISSARDI, Valdemar. O estudante-trabalhador. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 09 de outubro de 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção". Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1993, mimeo.

SINGER, Paul. "Sociedade, trabalho e escola do 2o. grau". In: VVAA, Anais do seminário de ensino de 2o. grau - perspectivas. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 2-15.

SPOSITO, Marília Pontes. "Escola pública e movimentos sociais". ANDE, São Paulo, 4 (7): 14-20, 1984.

_____. "O ensino noturno de 2o. Grau: notas para uma discussão". In: Anais do Seminário de Ensino de 2o. Grau: Perspectivas, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 189-196.

TENCA, Sueli Cotrim. "Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (43): 37-42, novembro de 1982.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag et al. "O ensino de Segundo Grau Noturno: ou de como ignorar as necessidades do Aluno Trabalhador". Em Aberto, Brasília, INEP, 8 (41): 21-27, jan/mar de 1989.

ZIBAS, Dagmar M. L. "Ensino noturno de 2o. grau: a voz do corpo docente". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (78): 41-50, ago/set/out de 1991.