

ESTUDAR E/OU TRABALHAR:  
SER ALUNO-TRABALHADOR E POSSIVEL?

ROSELI INES HICKMANN

PORTO ALEGRE, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTUDAR E/OU TRABALHAR:  
SER ALUNO-TRABALHADOR É POSSIVEL?

ROSELI INES HICKMANN

Orientanda

NILTON BUENO FISCHER

Orientador

PORTO ALEGRE, 1992.

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

H628 Hickmann, Roseli Inês  
Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador é possível? Roseli Inês Hickmann. - Porto Alegre: UFRGS, 1992.  
195f.

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

CDU: 37.035.3  
373.3.018.42:331-057.87  
316.442.053:37:331-057.87:373.3.018.42

INDICES ALFABETICOS PARA CATALOGO SISTEMATICO

Educação e trabalho  
37.035.3

Ensino de primeiro grau noturno: Alunos-trabalhadores  
373.3.018.42:331-057.87

Exclusão escolar: Alunos-trabalhadores: Ensino de 1º grau noturno  
316.442.053:37:331-057-87:373.3.018.42

Bibliotecárias Responsáveis:

Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130  
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Doutor Nilton Bueno Fischer.

## O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

O mundo é isso - revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano - O Livro dos Abraços)

A minha família, muito especialmente à Acélia,  
presença afetuosa constante em meu viver;

Ao Jandir e ao Marcelo,  
confidentes e cúmplices na minha trajetória de vida;

A Inês e à Inesita,  
amigas singulares e inesquecíveis;

A Neuzinha,  
(e)ternamente amiga.

## AGRADECIMENTOS

"... Mas se deixou levar por sua convicção de que os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz, e sim que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a se parirem a si mesmos".

(Gabriel García Márquez - O Amor nos Tempos do Cólera)

Parir-se a cada dia, renascer cotidianamente é uma alegria que também provoca muita dor, mas que não deixa de ser uma aventura irrepetível, contraditória e muito gratificante. O importante e essencial é não desistir; não abrir mão desse existir e da vida com seus enigmas, contradições e desafios e, tentar, a sua maneira, ser e estar feliz consigo e com os outros.

Compartilhar momentos é uma forma de se criar laços de intimidade, cumplicidade e solidariedade, e de ajudar-se a não se estar tão só, neste lugar que se habita solitariamente no mundo.

Agradeço muito particularmente:

Ao Professor Nilton Bueno Fischer, orientador  
e amigo solidário em todos os momentos,

Aos alunos-trabalhadores, sujeitos desta  
pesquisa e aos educadores e profissionais da  
escola pesquisada,

A Professora Mériom Campos Bordas,

Ao Professor Tomaz Tadeu da Silva,

A Luciane, à Liane e à Caty,

A Lúcia e à Bárbara,

Ao Dani, à Themis, à Edla e à Roberta,

Pessoas que, na sua singularidade, contribuíram  
significativamente e estiveram intensamente presentes na  
construção deste trabalho.

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo A - 1º Instrumento de Pesquisa: Questionário.....p.156
- Anexo B - 2º Instrumento de Pesquisa: Roteiro da  
Entrevista Semi-Estruturada.....p.164
- Anexo C - Relatório da Avaliação do Ano Letivo  
de 1989.....p.168
- Anexo D - Trajetória Ocupacional dos Alunos-  
Trabalhadores Entrevistados.....p.173

## SUMARIO

	p.
Resumo.....	XI
Resumen.....	XIII
Abstract.....	XV
1 APRESENTAÇÃO: AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.....	01
2 ABORDAGEM METODOLOGICA: A TRAVESSIA DO REAL.....	09
3 O ENSINO NOTURNO E UM POUCO DE SUA HISTORIA.....	19
4 A ESCOLA PUBLICA NOTURNA REAL E SEU CONTEXTO HISTORICO.....	35
5 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA NA VIDA DOS TRABA- LHADORES.....	45
5.1 Currículo e fracasso escolar: teoria e prática.....	45
5.1.1 Reprovação, repetência e evasão: indica- dores da reprodução na escola?.....	61
5.1.2 As greves dos professores e a desistên- cia da escola.....	67
5.1.3 O desencontro marcado: horário da escola e horário do trabalho.....	70

5.2 Os alunos-trabalhadores e suas relações com o saber escolar.....	73
5.2.1 As disciplinas no currículo escolar e o saber pragmático.....	77
5.2.2 Os trabalhadores ausentes da sala de aula.....	81
5.2.3 Possibilidades de superação: questões de método?.....	83
5.3 Os direitos dos alunos-trabalhadores na escola.....	94
6 NO IR-E-VIR DO COTIDIANO DA ESCOLA NOTURNA E DO MUNDO DO TRABALHO.....	107
6.1 O significado do trabalho na trajetória dos alunos.....	107
6.2 Os alunos-trabalhadores e o retorno à es- cola: realidade e ilusão.....	128
6.3 Escola e/ou trabalho: exclusão ou comple- mentação?.....	134
Bibliografia Citada e Consultada.....	141
Anexos.....	156

## RESUMO

A presente dissertação relata as principais análises e conclusões referentes a uma pesquisa realizada numa escola pública de 1º grau - ensino regular noturno de 5ª a 8ª série, onde se priorizaram e se privilegiaram como sujeitos do estudo os alunos-trabalhadores.

Através de depoimentos e entrevistas com alunos-trabalhadores do ensino noturno, foi possível captar e aproximar-se um pouco mais das representações que os mesmos têm do cotidiano escolar e do mundo do trabalho.

O referido estudo, também preocupou-se em compreender o significado que a escola tem para estes alunos-trabalhadores que a freqüentam, e para aqueles que a ela retornam, após experiências de desistência e exclusão, mergulhados nesse movimento de ora se estuda e ora se trabalha.

Neste ir-e-vir do cotidiano escolar e do mundo do trabalho, é dado ênfase ao trabalho como elemento predominante no processo de exclusão destes alunos-trabalhadores da escola noturna, porém, salienta-se que a escola também contribui, na medida em que com suas práticas diárias, dentro e fora do espaço da sala de aula, ignora e desconhece o trabalhador que cada aluno é. Escola e trabalho configuram-se, pois, como experiências excludentes nas trajetórias de vida destes alunos-trabalhadores.

## RESUMEN

La presente disertación relata los principales análisis y conclusiones referentes a una pesquisa realizada en una escuela pública de 1º grado - enseñanza regular nocturna de 5ª a 8ª serie, donde se priorizaron y privilegiaron como sujetos del estudio los alumnos-trabajadores.

A través de testimonios y entrevistas con alumnos-trabajadores de enseñanza nocturna, fue posible captar y aproximarse un poco más de las representaciones que los mismos tienen del cotidiano escolar y del mundo del trabajo.

El referido estudio también se preocupó en comprender el significado que la escuela tiene para estos alumnos-trabajadores que la frecuentan y para aquellos que a ella retornan, después de experiencias de deserción y exclusión, profundizando en ese movimiento alternado de estudio y trabajo.

En este ir-y-venir del cotidiano escolar y del mundo del trabajo, se le da énfasis al trabajo como elemento predominante en el proceso de exclusión de estos alumnos-trabajadores de la escuela nocturna, sin embargo, resaltando que la escuela también contribuye, en la medida en que con sus prácticas diarias, adentro y afuera del espacio de clase, ignora y desconoce el trabajador que cada alumno es. Escuela y trabajo se configuran, entonces, como experiencias excluyentes en las trayectorias de vida de estos alumnos-trabajadores.

## ABSTRACT

This dissertation presents the main analyses and conclusions of research carried on a public night-period primary school, having as object of study individuals that were concurrently studying and working.

Through interviews and declarations of the students it was possible to grasp and then reproduce their understanding of school routine as well as work routine.

This study analysed the meaning role of the school for these students, considering also the case of those students that, after giving up or being excluded from school, return to it, starting an alternating movement between working and studying.

In this movement from school routine to work routine and vice versa, work comes out as the main element in the excluding process these students experience. However, it is

important to point out that the school, by disregarding the working experience of the students in almost all class activities proposed, also contributes to the frequent failure of these individuals in their schooling experience. Thus, school and work activity don't coexist harmoniously, functioning as excluding experiences in these working-students' life.

## 1. APRESENTAÇÃO: AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

"Nós vos pedimos com insistência:  
Não digam nunca  
- Isso é natural;  
Sob o familiar,  
Descubram o insólito.  
Sob o cotidiano,  
Desvelem o inexplicável.  
Que tudo o que é considerado habitual  
Provoque inquietação.  
Na regra, descubram o abuso  
E sempre que o abuso for encontrado,  
Encontrem o remédio."

Bertold Brecht

A necessidade de propor esta pesquisa surgiu a partir da concepção de que o educador necessita refletir, questionar e interpretar sua prática pedagógica, sua ação no cotidiano escolar; precisa buscar compreender e estabelecer relações tanto de confronto quanto de identificação com as teorias e, em função da dinamicidade e complexidade da

realidade social, redimensionar ambas, teoria e prática, numa perspectiva reapropriadora e transformadora da sociedade.

Foi através de vivências e experiências pedagógicas com alunos-trabalhadores, numa escola pública de 1º grau (5ª a 8ª série), ensino regular noturno, em Sapucaia do Sul, que afloraram incertezas, contradições e ambigüidades às quais exigiam um maior aprofundamento, e levaram-me, como educadora, a assumir também uma postura de pesquisadora, desejando penetrar e compreender melhor tal realidade.

Portanto, este estudo configurou-se tendo em sua gênese uma forte ligação com a trajetória da pesquisadora, que envolveu-se e vivenciou, durante muito tempo, o universo pesquisado.

De forma muito instigante a pedagoga Madalena Freire (1991) lembra que:

"Paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros.

Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.

Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano". (Madalena Freire, 1991:84)

Neste caso, meu "desejo de vida" e minha inquietação direcionaram-se no sentido de descobrir e compreender a importância, o significado que a escola pública noturna tem para estes alunos que encontram-se inseridos no mundo do trabalho. Alunos estes, que já possuem um determinado conhecimento, construído a partir das suas experiências e relações no trabalho, podendo ser concebido como um saber que vem da prática, que tem uma existência viva e dinâmica e que pode ser fragmentado e ideologizado, contendo simultaneamente possibilidades e limites com relação à transformação social.

Este estudo propôs-se, também, a analisar e interpretar as representações dos sujeitos envolvidos, contemplando aspectos ligados às dimensões do currículo escolar (explícito e oculto) e às concepções e modos de pensar construídos a partir de suas relações no mundo do trabalho.

A pesquisa visou, de forma mais ampla, contribuir para o aprofundamento e estudo da problemática das escolas que possuem ensino noturno regular de 1º grau, na expectativa de oferecer elementos que possam auxiliar na construção da identidade dessas escolas e no desvendar da realidade e ilusão e dos limites e possibilidades das mesmas. De forma mais específica, desejou-se contribuir para o desvelamento da realidade da escola em estudo, procurando estar atenta às relações, vínculos e discussões presentes

na temática Educação e Trabalho. Partiu-se também, do princípio de que o ensino noturno existe porque existem alunos que necessitam trabalhar durante o dia, só podendo freqüentar a escola à noite. Portanto, não é uma questão de opção, mas de imposição da realidade da sociedade capitalista brasileira.

Para o objetivo de captar a importância desta escola noturna para este aluno, é significativo considerar que se partiu de uma concepção que visualiza este último não somente como um estudante, mas como um trabalhador que também é adolescente, jovem ou adulto, e que vai em busca da escola no turno da noite.

Como esse aluno-trabalhador considera e explica as experiências da sua vida e do seu trabalho, da sua passagem, experiência e vivência na escola?

Várias pesquisas têm se ocupado em estudar o processo de trabalho capitalista, indo à fábrica, ao mundo da produção para melhor compreender os vínculos e relações entre educação e trabalho, o que é de fundamental importância, visto serem as estruturas econômicas predominantes na construção da sociedade. O presente estudo desejou incorporar, dentro do possível, as contribuições destas pesquisas, para uma maior compreensão da problemática que envolve esse aluno-trabalhador, mas voltou-se basicamente para a questão da

educação escolar. Afinal, esses trabalhadores ainda buscam a escola, por que e para quê?

Através dos depoimentos desses alunos-trabalhadores, foi possível resgatar de suas trajetórias de vida, o reflexo de muitas perdas, abandonos e exclusões, tanto individuais quanto sociais, salientando-se nesse movimento do cotidiano o abandono da escola.

A princípio, a saída antecipada destes alunos-trabalhadores da escola pode parecer uma questão apenas de opção, de escolha entre a imposição de duas realidades: o trabalho e o estudo. Existem, porém, situações originadas pela escola que, com seus limites e impossibilidades, provoca essa exclusão, compactuando e aliando-se ao trabalho neste movimento.

O processo de abandono não é igual para todos; alguns alunos-trabalhadores sempre retornam à escola, insistem em nela permanecer; outros, ao serem excluídos, aceitam tal situação e insistem ao avesso. Ou seja, recusam-se a retornar à escola, resistem, permanecendo fora dela.

Passa-se a aceitar como "natural" que crianças, adolescentes e jovens necessitem trabalhar e estudar simultaneamente; aqueles que não se conformarem com tal "naturalidade" certamente serão excluídos e marginalizados, a

eles negando-se o direito à educação. Para que alguns possam ser estudantes, em nossa sociedade, muitos fatalmente terão de ser trabalhadores.

Este relato contempla, no primeiro capítulo, aspectos ligados à metodologia utilizada para captar a realidade cotidiana da escola noturna e do mundo do trabalho e resgatar as representações dos alunos-trabalhadores buscando assim, penetrar e compreender melhor tal realidade. Utilizou-se uma abordagem de natureza qualitativa, que através do método de estudo de caso permitiu envolvimento mais intenso do pesquisador na construção das principais reflexões apresentadas.

No segundo capítulo, apresenta-se aspectos referidos ao ensino noturno no contexto da história da educação brasileira, procurando compreender como se estruturou historicamente a escola destinada àqueles que a ela não tiveram acesso e permanência na idade regular, no período diurno. Ou seja, como o ensino noturno passou a se constituir na única possibilidade para os trabalhadores que tiveram que substituir o tempo de estudo pelo tempo de trabalho, e agora obrigam-se a conciliar e a se dividir entre escola e trabalho.

No terceiro capítulo registra-se a preocupação em contextualizar a escola onde a pesquisa foi realizada, situando-a historicamente e estabelecendo vínculos com o processo de formação dos ginásios noturnos, os quais teriam sido a origem do ensino noturno destinado às classes trabalhadoras.

As relações destes alunos-trabalhadores com a escola, assim como suas experiências e vivências no cotidiano escolar concernentes ao currículo vivido e a questão do saber estão descritas no quarto capítulo e apontam para as limitações da escola em ver neste aluno também um trabalhador.

Por fim, o último capítulo tentou esclarecer e traduzir como se dá o movimento de ir-e-vir desses alunos-trabalhadores entre o cotidiano da escola noturna e o mundo do trabalho. Movimento que pode significar ora exclusão, ora complementação entre duas realidades que se fazem constantes no dia-a-dia dos alunos-trabalhadores.

Foi com intenção de penetrar no cotidiano destes alunos-trabalhadores, sujeitos singulares, que, como fios de vida de diferentes matizes vão, a sua maneira, tecendo e desvendando teias e tramas, entrelaçando realidade e ilusão, e assim construindo o imenso e contraditório tecido da vida, que essa pesquisa construiu-se e aconteceu.

Envolver-se com a realidade cotidiana, propondo-se desvendá-la, é sempre mais fácil e simples no sonho e na idealização; porém, quando menos se espera, descobre-se que: "a verdade essencial é o desconhecido que me habita e a cada amanhecer me dá um soco" (Drummond, 1984:29).

Foi, pois, de uma maneira às vezes um tanto dolorosa que a pesquisadora e autora deste estudo defrontou-se com a realidade que, por ser mais forte do que a ilusão, se impôs, sendo contraditoriamente tão vivida e tão desconhecida.

Ao se ouvir e ler as falas dos sujeitos pesquisados, em diferentes momentos, muitas expectativas tiveram de ser renunciadas e algumas destruídas, em função de se respeitar e ser fiel à imposição do real sobre o desejado. Nem sempre o que se ouviu era o que se esperava e o que se queria ouvir, mas "... assim vivemos, se ao confronto se chama viver" (Drummond, 1984:29).

## 2. ABORDAGEM METODOLOGICA: A TRAVESSIA DO REAL

"Digo: o real não está na saída  
Nem na chegada; ele se dispõe  
Para a gente é no meio da travessia."  
(João Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas)

Foi na travessia do real que esta pesquisa configurou-se direcionada no sentido de compreender qual a importância, o significado que a escola pública noturna tem para alunos-trabalhadores<sup>1</sup>, que se constituíram como sujeitos.

Na tentativa de compreender o cotidiano da escola e do mundo do trabalho, necessitou-se recorrer às representações desses sujeitos que "protagonizam processos sociais", isto é, "são construídos em e por relações sociais específicas."  
(Ezpeleta, 1989: 90-2)

---

<sup>1</sup> A pesquisadora esclarece que não desconhece ou ignora que "a classe operária tem dois sexos", tomando de empréstimo as palavras de Elisabeth Souza-Lobo (1991), mas que neste estudo não foi possível dar a devida atenção e relevância quanto ao uso da linguagem apropriada, que a questão referente às relações de gênero exige e merece.

Ao tomar-se tal ponto de partida é relevante ter-se presente que:

"O fato de que a dimensão pensada dessa prática acontece dentro de cada sujeito não lhe retira sua materialidade na medida em que estar dentro dele não significa que nasceu aí, por inspiração divina ou intuição. Como se constituiu então? A partir das idéias e concepções socialmente existentes a respeito da prática em questão, materializadas ou não num texto. A representação, que inclui a expectativa é, portanto, sempre social, ainda que cada sujeito em particular reelabore esse conjunto de ideais socialmente disponíveis" (Mello, 1982:8).

No desvendar do cotidiano, as representações aparecem, portanto, como as primeiras fontes de expressão dos significados, mas não como explicações que permitam conhecê-lo e dominá-lo em sua totalidade. Ou seja, as representações também podem apresentar-se ideologizadas, manipuladas e estereotipadas, visto transitarem entre o discurso, concepção de mundo e a prática social que são geralmente contraditórios, traduzindo ambigüidades, fragilidades e conflitos. Assim, o cotidiano configura-se:

"... como o espaço que representa um momento de síntese das práticas humanas nas instituições, no trabalho e nas relações dele oriundas. Sua importância se torna ainda maior, se considerarmos que o cotidiano, na sociedade capitalista, é marcado pelo descompasso existente entre a vivência e a consciência" (Noronha, 1986:29).

Associadas ao cotidiano estão as representações que, conforme Penin (1989):

"... se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico" (Penin, 1989:27).

Entendidas nessa dimensão, como expressões dos significados que transitam entre o concebido e o vivido em seu movimento constante e dialético e vêm envolvidas de expectativas, as representações necessitam ser analisadas, interpretadas e questionadas.

O movimento de leitura da realidade, realizado neste estudo, baseou-se numa concepção de mundo que vê homens e mulheres como sujeitos históricos e frutos da materialidade, gerados e gestados nas e pelas relações sociais. O processo de leitura e desvelamento do real concreto, construiu-se por diversos caminhos que se interpenetraram em diversos momentos. Ora a dimensão individual, subjetiva e cultural forneceu elementos para a análise e compreensão; ora a dimensão coletiva, objetiva e estrutural; ambas construindo, redesenhando e descobrindo uma realidade repleta de diferentes matizes.

Ao optar-se pelo método de estudo de caso como caminho que possibilitaria descobrir as representações destes sujeitos, considerou-se neste processo de descoberta as divergentes e diferentes concepções, os variados significados

e as múltiplas dimensões do seu modo de pensar e viver a escola e o trabalho. Também procurou-se deixar claras, neste estudo, as distinções entre a descrição dos fatos e as interpretações do pesquisador, assim como entre os depoimentos dos pesquisados e os comentários do pesquisador, como aspectos que contribuem para a caracterização de um estudo de caso (Gouveia, 1984).

Através dessa abordagem qualitativa baseada em aspectos descritivos, buscou-se captar a realidade pesquisada, complexa, contextualizada e histórica, apoiando-se num plano aberto e flexível de envolvimento com a mesma.

Nesta perspectiva, é oportuno destacar que ao lado da preocupação em descrever a realidade escolar, entendida como cotidiano escolar, ou seja, a escola e todas as ações e relações que se dão em seu interior, procurou-se também interpretar, analisar e questionar este cotidiano, a partir de suas relações com o contexto social, político e econômico mais amplo e com as estruturas que o construíram e não somente a partir das relações institucionais internas. Como muito bem abordam as autoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989), no livro "Pesquisa Participante":

"Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e

a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros" (Ezpeleta e Rockwell, 1989:58).

A pesquisa teve como principais inquietações e questionamentos norteadores, o que segue:

a) O que estes alunos-trabalhadores do ensino noturno vêm buscar na escola?

b) Qual a concepção de escola noturna desses alunos-trabalhadores, considerando a dimensão real (a escola que aí está) e a dimensão ideal (como desejariam que fosse)?

c) Que razões levam estes alunos-trabalhadores do ensino noturno a retornarem à escola, após experiências de reprovação, repetência e evasão?

d) O que significa uma escola noturna adaptada e adequada à realidade deste aluno-trabalhador? Este adaptada teria o mesmo sentido de conformada?

e) Que relações estes alunos-trabalhadores estabelecem com a questão do saber escolar, através do currículo vivido e não somente por meio do programa das disciplinas e listagem de conteúdos?

f) Estaria o saber construído a partir de suas atividades práticas no mundo do trabalho (cultura do mundo do trabalho) sendo incorporado à escola?

g) Qual o significado do trabalho para a construção da trajetória de vida destes alunos-trabalhadores?

h) Até que ponto a escola noturna encontra-se comprometida com a problemática do trabalho em nossa sociedade, possibilitando aos alunos-trabalhadores condições para desvendarem e compreenderem as relações que perpassam o mundo do trabalho, observando que este comprometimento pode acontecer tanto sob a ótica do capital quanto do trabalho?

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública estadual de 1º grau que possui ensino noturno regular de 5ª a 8ª série e está localizada em Sapucaia do Sul. Seu corpo discente é formado por alunos que trabalham em lojas, supermercados, escritórios, serviços domésticos e nas indústrias do próprio município e da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Conforme dados de julho de 1990, estavam matriculados na escola um total de 199 alunos no curso noturno (matrícula total e não matrícula real), sendo que 5 destes faziam curso do SENAI. Foram considerados como sujeitos

preferenciais da pesquisa os alunos que simultaneamente frequentavam a escola e trabalhavam.

O procedimento metodológico inicial constou da utilização de questionários aplicados junto a todos os alunos-trabalhadores da escola do turno noturno, durante o horário de aulas cedidas pelos professores. A aplicação do referido questionário teve a finalidade de ser apenas instrumento de apoio na configuração da realidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os questionários permitiram obter informações quanto à disponibilidade e ao interesse dos alunos em colaborar na pesquisa.

No decorrer da aplicação do questionário, em sala de aula, os alunos demonstraram receptividade e interesse. Foi possível perceber um envolvimento dos mesmos, manifestando-se oralmente, dando opiniões sobre como funcionava a escola e o que os agradava ou desagradava; porém, tais colocações não apareceram nas respostas dos questionários de forma contundente. Ou seja, numa situação menos formal e comprometedora os alunos manifestaram-se de maneira mais autêntica e espontânea, sem receio de serem julgados ou "punidos" por suas opiniões e pareceres sobre a escola.

Após a aplicação do questionário (consultar Anexo A), definiu-se o número de alunos-trabalhadores sujeitos da pesquisa; considerou-se como critérios, além da disponibilidade revelada através do questionário, o fato de tais estudantes já terem sido alunos da pesquisadora em anos anteriores, o que lhes possibilitaria relatar suas trajetórias de vida sem constrangimentos.

Estes sujeitos, em número de 21 (13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) foram a seguir entrevistados. Dentre esses 21 alunos-trabalhadores, 4 encontravam-se evadidos da escola; e através de contatos informais da pesquisadora, que já os conhecia, foi possível obter seus depoimentos. Tais alunos foram representativos no sentido de oferecer elementos explicativos para o movimento de abandono e retorno à escola.

As entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro encontra-se no final deste trabalho (ver Anexo B), realizaram-se no interior da própria escola e foram estruturadas mais em forma de depoimentos, buscando resgatar a trajetória dos entrevistados na família, na escola e no trabalho. Procurou-se respeitar a livre expressão no relato de experiências, intervindo somente em situações em que algum aspecto significativo e relevante para a construção desta pesquisa pudesse ser desconsiderado ou ignorado.

Ao registrar os depoimentos, procurou-se preservar o mais possível a linguagem oral utilizada pelos depoentes; ainda, com o devido consentimento dos mesmos, fez-se uso do nome próprio de cada um no sentido de manter fidelidade à identidade dos sujeitos presentes e comprometidos com esta pesquisa.

Além dos depoimentos dos alunos-trabalhadores, este estudo utilizou-se de um relatório originário de um trabalho de avaliação do ano letivo de 1989, realizado pela Direção, Vice-Direção, Supervisão Escolar e Serviço de Orientação Educacional da escola, com a finalidade de compreender melhor a problemática deste aluno-trabalhador do período noturno.

É oportuno esclarecer, que o apoio teórico escolhido pela autora deste relato de pesquisa, direcionou-se no sentido de estabelecer vínculos com a abordagem metodológica, iluminando e problematizando a travessia do real, de acordo com suas opções e preferências conceituais. Trata-se de uma relação de identidade com determinados autores, visto existir uma vasta possibilidade de escolhas literárias dentro da temática abordada neste estudo.

Julga-se procedente retomar e salientar que este estudo teve como foco central os alunos-trabalhadores por interesse e opção da pesquisadora e por se entender que grande número de trabalhos realizados na área do ensino noturno

encontram-se mais direcionados aos professores e à instituição escolar do que aos alunos. A pesquisadora buscou eminentemente centrar seu estudo na escuta dos que têm transitado silenciosa e anonimamente pelo espaço escolar por acreditar que os alunos-trabalhadores podem contribuir substantiva e decisivamente para a alteração da realidade educacional.

### 3. O ENSINO NOTURNO E UM POUCO DE SUA HISTORIA

"O mais grave na relação entre escola e formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência..." (Arroyo, 1980:23).

A fim de melhor compreender a realidade do ensino noturno, faz-se necessário recorrer aos elementos explicativos da gênese do mesmo, através da história da educação brasileira.

Concebendo a educação como um componente superestrutural vinculado à base econômica da sociedade (infra-estrutura) e ambos compondo a estrutura social, torna-se relevante estabelecer algumas relações sociais, políticas e econômicas ao se "historiar" a educação. Como parte de um determinado contexto social, neste caso capitalista, está ela vinculada a outras esferas da sociedade e articula-se com

outras instituições sociais que, conjuntamente, poderão continuar legitimando e reproduzindo as desigualdades e as injustiças sociais ou, por outro lado, favorecer através de suas contradições e conflitos, a construção de algumas possibilidades para a superação de tal situação, não apenas em nível conjuntural, mas estrutural.

E sabido que a sociedade brasileira se estruturou, a partir da chegada dos portugueses, dentro de uma concepção patriarcal de relações sociais, baseada numa "economia agrária-exportadora-dependente" e na condição de Colônia submetida à exploração da metrópole portuguesa. A educação, neste contexto, não tinha muita importância, em termos de valor social, porém tinha utilidade como forma de dominação e de continuidade do modelo colonizador dos portugueses (Louro, 1982).

Os primeiros educadores no Brasil foram os jesuítas que atuaram entre 1549 e 1759. A organização escolar do Brasil-Colônia, por meio da ação educativa desses, tinha como preocupações a catequese dos indígenas, o que, sob o ponto de vista religioso, significava mais adeptos ao catolicismo e, sob o ponto de vista econômico, a "docilidade" dos índios e seu melhor aproveitamento como mão-de-obra. Além da preocupação com a domesticação dos índios e, mais tarde, dos negros, os jesuítas desenvolveram um outro tipo de ensino voltado à formação da elite colonial dominante. Tal ensino era

fundamentado em elementos da cultura européia como "superiora" e "civilizadora" (Ribeiro, 1989).

Em 1759, a Companhia de Jesus é expulsa e algumas reformas ligadas à educação, como a instrução pública, são propostas pelo Marquês de Pombal. É neste período que surge o ensino público propriamente dito, com a tutela e financiamento do Estado (Alvará de 28/06/1759).

Com a chegada da Família Real e a transformação do Brasil em sede do governo português, algumas modificações vão se dar no nível educacional, continuando porém, a estrutura social baseada em relações de submissão.

Na área da educação são criados cursos (Economia, Agricultura, etc.), devido à necessidade de pessoal com preparo mais diversificado, o que praticamente inaugura o nível superior no Brasil.

Com o processo de independência do Brasil de Portugal, o país passa a viver uma fase que podemos denominar de politicamente autônoma.

O texto institucional outorgado (1824) fará referência à educação, ao propor a "instrução primária gratuita a todos os cidadãos".

Ainda durante o período do Império, a Lei de 15 de outubro de 1827 determina a criação de escolas elementares "em todas as cidades, vilas e lugarejos", fazendo referência apenas ao ensino das "primeiras letras" para as crianças, sem falar na educação dos adolescentes e adultos, ou ainda em cursos noturnos. A referida Lei foi a única relativa ao ensino elementar até 1946, nela estando presentes as idéias da educação como dever do Estado, distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo" (Ribeiro, (1989).

Pelo Ato Adicional de 1834, surgem as primeiras iniciativas com referência ao ensino elementar de adolescentes e adultos. Tal Ato atribuirá a responsabilidade de legislar e organizar a instrução pública elementar e secundária às Assembléias Legislativas Provinciais. Porém, o governo imperial nada fez para que tal objetivo acontecesse na prática, ficando à mercê de iniciativas e intenções regionais.

A sociedade brasileira, na época, ainda se estruturava sob uma base escravocrata, o que significava que um número reduzido da população tinha acesso à escola elementar.

Até então, pouco se tem sabido sobre o ensino noturno. Apenas no período do Brasil-Império que se terá notícias das primeiras classes noturnas (Celso Beisiegel,

1974), destinadas à alfabetização de adultos, nem sempre com referência à inclusão dos adolescentes. Também aparecem preocupações com o ensino profissionalizante nas escolas noturnas <sup>1</sup>. Além da alfabetização, pode-se perceber que havia interesse com a continuidade dos estudos <sup>2</sup>, assim como com a organização de um ensino primário supletivo com aulas noturnas.

Conforme Célia Pezzolo de Carvalho (1985), tem-se referência à educação primária de adolescentes e adultos através da legislação escolar do Império, das Províncias e também dos Estados. Documentos e registros de 1870 a 1880, possibilitam identificar as características desse tipo de ensino, isto é: destinado "aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos", também servindo "ao homem do povo que vive do salário"; funcionando em locais improvisados ou ainda cedidos; recebendo seus professores uma gratificação para se responsabilizarem por esses alunos. Alguns anos após a instalação das escolas noturnas, foi possível perceber que as mesmas não estavam produzindo "os resultados esperados" e que a frequência dos alunos no início das matrículas era grande, diminuindo significativamente no decorrer do ano letivo. Os referidos cursos, porém continuaram a ser criados.

---

<sup>1</sup> Ver REIS FILHO, Casemiro de. "A educação e a ilusão liberal". São Paulo, Cortez (Autores Associados), 1981.

<sup>2</sup> Sobre isso consultar: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. "O noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Nº 66, ago. 1982.

A referida autora revela que, em sua origem, os cursos noturnos encontravam-se associados no atendimento dos jovens e adultos analfabetos, já inseridos no mundo produtivo, alunos estes que não puderam frequentar a escola no seu tempo devido, isto é, com idade própria de acordo com a série. Há poucas referências em toda a história da educação brasileira, e em especial do ensino noturno para adultos e adolescentes, sobre a questão de continuidade dos estudos via curso noturno, não diretamente vinculado ao Ensino Supletivo, que é de instalação recente ( Lei 5692/71).

Relatório do Ministro José Bento da Cunha Figueiredo, assinado em 1876, assinalava que no referido ano, 200 mil alunos frequentavam as escolas elementares e que se havia difundido o ensino noturno para adultos (Vanilda Paiva, 1987).

Têm-se notícias de que em muitas províncias houve, por parte dos governos provinciais, tentativas de resolver o problema da educação de adolescentes e adultos, com o estabelecimento de escolas com cursos noturnos; algumas destas foram mais direcionadas à educação dos indígenas, como nas Províncias do Amazonas, São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Na Província do Paraná, observa-se o interesse em dar instrução à raça negra, com a criação de escolas noturnas destinadas a adultos e escravos, sendo que:

"Nesse ponto, a Província do Rio Grande do Sul revela maior preconceito: a lei mandava recusar matrícula às crianças de cor preta e aos escravos e pretos, ainda que libertos e livres, no Colégio de Artes Mecânicas para Ofícios. Pelo regulamento de 1857, estabelecia na Província o ensino de adultos, de que se encarregariam professores das escolas primárias e de segundo grau; pelo de 1881, facultava-se ao governo, por portaria do Diretor Geral de Instrução, a designação de um professor, em cada freguesia, para o ensino de adultos. Não há documentação que comprove a generalização dessa medida, mas deve-se observar que essa providência talvez tenha influido nas aspirações culturais da população, pois justamente nesta parte do país é que se vem a encontrar os menores índices de analfabetismo. Outro fator favorável à difusão da instrução haveria de ser o do pequeno contingente de população escrava existente na província" (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1949:146).

Em 1877, o número de escolas noturnas para adultos era de 117, enquanto que em 1869 existira apenas uma escola noturna em todo o Império, em São Bento, no Maranhão.

Através do Decreto de 06 de outubro de 1878, criava-se um curso noturno em cada uma das escolas públicas primárias do município da Corte.

A reforma de Leôncio de Carvalho (1879), "insistia na obrigatoriedade do ensino" e "ênfatizava a necessidade de promover a criação de cursos elementares noturnos", sendo esta preocupação com a educação principalmente devido a alta taxa de analfabetos e à questão eleitoral. Com as eleições passando a serem diretas e havendo restrição ao voto do analfabeto,

havia necessidade de ampliar as bases eleitorais, por meio da expansão do número de escolas para os analfabetos (Paiva, 1987).

Segundo Guacira Lopes Louro (1982), é neste período que o país vive o seu momento de "iluminismo", através da passagem do modelo agrário-exportador para o urbano-comercial-exportador, com a expansão cafeeira e o início de uma certa modernização da estrutura econômica. A partir deste período, observa-se o aparecimento de uma burguesia industrial e um proletariado urbano, assim como a imigração européia para o Brasil.

E durante a República Velha e a partir da Primeira Guerra Mundial que aparece a preocupação em combater o analfabetismo, tido com um dos maiores males do país, buscando solucionar o problema educacional como se tal fato representasse a solução dos demais problemas de ordem social, econômica e política.

Observa-se uma preocupação com a expansão quantitativa do número de oferta de vagas. Conforme a mentalidade da época, havia interesse em ampliar o contingente eleitoral por parte do setor em ascensão (industrial-urbano) com intenção de abalar a forte hegemonia do grupo agrário, utilizando-se da educação e da

alfabetização do maior número possível de pessoas (Louro, 1982).

Ao término do Império, para uma população de cerca de 14 milhões de habitantes, apenas 250 mil alunos estavam matriculados em todas as escolas do país.

Conforme Celso Beisiegel (1974:65), "este quadro viria a alterar-se lentamente durante a primeira república". O processo de descentralização das atribuições do ensino de nível primário e secundário ainda persistia, com a tendência de que as iniciativas de implantação do ensino de adultos ficariam sob a responsabilidade dos estados, que acabaram por realizar tentativas neste sentido. Principalmente após a revolução de 1930, os cursos noturnos no Rio Grande do Sul foram vinculados, em especial, às escolas anexas aos quartéis. Procurando caracterizar a educação de adultos, o referido autor coloca que, tanto no Império como na República e nos primeiros tempos do Estado Novo, a mesma "aparecia basicamente como uma reação da oferta às características da procura" (Beisiegel, 1974:66).

Até 1937, segundo Guacira Lopes Louro (1982), tem-se um período de transitoriedade, ou seja, de acomodação das forças políticas, sendo que em 1937 inicia-se o período do Estado Novo, com a instalação de uma ditadura. Presencia-se, assim, o fechamento do Congresso Nacional, a outorga de uma

nova carta constitucional e a centralização do poder por Getúlio Vargas.

Celso Beisiegel (1974:68) salienta que a educação de adultos tem o início de sua evolução no país, a partir da década de 1940 sob outra ótica, onde "postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos...", como sendo uma tarefa de responsabilidade do Estado.

No Rio Grande do Sul, nesta época (1940), tem-se notícias do funcionamento de cursos noturnos em duas escolas na capital: os Institutos Protásio Alves (masculino) e o Evaristo Flores da Cunha (feminino). Sendo esses os dois únicos estabelecimentos de ensino supletivo mantidos pelo Estado <sup>3</sup>.

Alguns acontecimentos são significativos neste período: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), acentuando os aspectos da qualidade, com ênfase no uso de métodos e técnicas no ensino; a Constituição de 1934, com a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, o estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de

---

<sup>3</sup> Destinavam-se estes institutos 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. 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. Educação e Saúde. 1940: 149-50)

Educação e a regulamentação das formas de financiamento da rede oficial de ensino; a Constituição de 1937, com a proposição de um ensino profissionalizante destinado às "classes menos favorecidas", com o envolvimento das indústrias e sindicatos; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938 (Louro, 1982).

Também marcam este período os resultados do Recenseamento Geral do Brasil (1940), a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), com a sua regulamentação em 1945, além da criação de um Serviço de Educação de Adultos (1947), com a aprovação de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos e, ainda, o lançamento da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947 <sup>4</sup>.

E, como coloca a educadora Guacira Lopes Louro (1986):

"Entre 1946 e 1964 o Brasil experimenta uma certa oxigenação de sua sociedade civil e este é, em consequência, um período em que se movimentam muito mais os partidos, os sindicatos e as diferentes organizações civis. Debate-se desde as opções econômicas até as diretrizes educacionais para o país. Amplia-se o setor industrial e urbano" (Louro, 1986:27).

---

<sup>4</sup> Tal campanha "tinha por objetivo levar a 'educação de base' ou 'educação fundamental' a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais. (...) A educação de base era entendida como 'o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura - como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida pessoal, de civismo, de higiene - e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social'. O processo de modo algum poderia ser reduzido à mera alfabetização". (Beisiegel, 1984: 51-2)

Mesmo com toda esta situação de debate e efervescência da sociedade, a questão da educação e principalmente o analfabetismo e a educação de adultos continuaram necessitando de uma discussão mais profunda e de uma ação prática. O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases (1961) ficou polarizado entre o ensino público e ensino privado; como observa Louro (1986:34-5), tal debate estaria ligado às questões "infra-estruturais da sociedade brasileira" baseada no "modo de produção capitalista". Ou seja, "forças modernizadoras" estariam em choque com "forças tradicionais", refletindo-se tal conflito na "superestrutura educacional".

Ainda segundo Celso Beisiegel (1984), durante todo o período que vai do Estado Novo até os últimos anos da década de 60 presenciaram-se algumas mudanças ligadas ao desenvolvimento da sociedade, com alterações nas condições de vida da população. O mercado de trabalho altera-se com o aumento de oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais. Há uma inversão nos números da população com predominância das regiões urbanas sobre as rurais. O crescimento das expectativas ligadas à ascensão social (luta por melhores empregos e posições de prestígio), segundo um modelo de sociedade urbana e industrial, vai levar a população a buscar a educação escolar, principalmente dos níveis médio e superior, como mecanismo de mobilidade social.

No início da década de 60, registram-se iniciativas quanto à educação popular manifestas através dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), este último, criado no governo de Jânio Quadros. Os interesses destas alternativas educacionais estavam ligados à "preservação e divulgação de uma cultura popular nacional" (Louro, 1986:35), buscando a conscientização e reflexão do povo sobre seu papel na mudança da sociedade brasileira. Dentro desse contexto, as idéias do educador Paulo Freire, ligadas inicialmente à educação de adultos, propondo uma educação libertadora, foram de muito valor e significado para questionar a "educação bancária" presente na maioria das escolas. Ligadas ao referido educador, surgem iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização, instituído pelo Decreto Nº 53.645 de 21 de janeiro de 1964.

Com o golpe militar de 1964, todas as iniciativas ligadas a uma educação voltada às classes trabalhadoras são interrompidas. Mudam os rumos políticos e econômicos e, portanto, os educacionais, com a supremacia de uma sociedade autoritária atrelada ao capitalismo internacional.

Em 1971, a Lei 5692/71 (1º e 2º graus) incorporando a tendência tecnicista, procurará adaptar a realidade educacional às necessidades econômicas do país, propondo um ensino profissionalizante compulsório com caráter de terminalidade para o 2º grau, e a sondagem de aptidões para o

1º grau. Tal lei será regida por um "espírito de produtividade, eficiência e eficácia" (Louro, 1986:49).

No ano de 1982 a Lei 7044/82, que altera a Lei 5692/71 em relação ao ensino de 2º grau, proporá a substituição da noção de qualificação profissional por preparação para o trabalho e eliminará o caráter compulsório e universal da profissionalização, passando esta a ser facultativa para os estabelecimentos de ensino.

Convém esclarecer que, quanto ao aspecto de enquadramento legal e institucional atual da situação do ensino noturno regular de 1º grau no Estado do Rio Grande do Sul, as informações são insuficientes para a caracterização do mesmo. A nível de Secretaria de Educação do Estado, órgão responsável pelo ensino público de 1º e 2º graus, os dados são incompletos e inclusive de suspeita credibilidade e veracidade. A situação do ensino noturno regular de 1º grau não possui um tratamento específico e diferenciado por parte dos órgãos competentes. Os levantamentos realizados não discriminam o ensino de 1º grau diurno do noturno. As informações são globalizadas e consideradas na totalidade. Porém, a fim de melhor informar sobre tal realidade encontra-se, abaixo, uma tabela que apresenta a situação das escolas públicas estaduais que possuem ensino noturno de 1º grau em Sapucaia do Sul.

RENDIMENTO FINAL DO ENSINO REGULAR DE 1º GRAU NOTURNO  
(referente às escolas estaduais de Sapucaia do Sul)

SERIES	5*			6*			7*			8*			TOTAL DE ESCOLAS			TOTAL DAS TRES ESCOLAS
	MM	VP	CM	MM	VP	CM	MM	VP	CM	MM	VP	CM	MM	VP	CM	
ESCOLAS ESTADUAIS																
MATRICULA TOTAL (dezembro/89)	24	-	42	53	-	79	78	47	75	72	36	77	227	83	273	583
ALUNOS AFASTADOS																
TRANSF.	-	-	01	01	-	01	03	01	01	02	-	-	06	01	03	10
EVADIDOS	20	-	21	30	-	43	41	22	31	22	11	29	113	33	124	270
MATRICULA FINAL																
APROV.	04	-	13	08	-	16	18	15	37	40	20	40	70	35	106	211
REPROV.	-	-	07	14	-	19	16	09	06	08	05	08	38	14	40	92

Fonte: Setor de Informática - 27ª Delegacia de Educação/SEC - Canoas - RS

Obs.:

MM - Escola Estadual Maria Medianeira

VP - Escola Estadual Vila Prado

CM - Escola Estadual Cecília Meireles

No decorrer deste breve histórico, algumas análises tiveram que ser menosprezadas em função dos interesses deste estudo, inclusive as referidas à educação de adultos e ao ensino supletivo, que são as vertentes que mais se aproximam do tema principal desta pesquisa, o ensino noturno regular de 1º grau (5ª a 8ª série).

#### 4. A ESCOLA PÚBLICA NOTURNA REAL E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

"A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, 'natural', dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornam operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função das circunstâncias determinadas. Nestas entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos" (Ezpeleta e Rockwell, 1989:58).

A escola estudada situa-se na zona urbana, em Sapucaia do Sul/RS. Distancia-se aproximadamente dez quadras da estação "Luiz Pasteur" do trem suburbano - TRENSURB ou metrô de superfície que liga o município de Sapucaia do Sul à capital do Estado, Porto Alegre. O referido trem serve de ligação e intercâmbio entre os vários municípios que compõem a Grande Porto Alegre.

O acesso de ônibus à referida escola pode ser considerado deficitário, principalmente devido ao grande

contingente populacional que se utiliza deste serviço, associado à insuficiente qualidade do mesmo: com número de veículos inferior ao necessário, o não cumprimento dos horários, passagem a preços superiores que os bilhetes do trem e pontos de paradas distantes da escola.

Conforme classificação da Secretaria de Educação do Estado, a escola está enquadrada como de "difícil acesso", possibilitando aos professores um adicional em seus vencimentos. Tal acréscimo, certamente não condiz com os riscos aos quais os mesmos estão expostos, principalmente no trajeto que necessitam percorrer para chegar à escola, com ruas mal iluminadas, desertas e sem policiamento dos órgãos responsáveis. Deve-se também ter cuidado ao transitar no pátio da escola e nas salas de aula, pois freqüentemente pedras e garrafas são jogadas nos vidros das janelas. Situações que fazem com que a insegurança e o medo sejam companheiros constantes, tanto de alunos quanto de professores.

Originalmente, a escola denominava-se Grupo Escolar Vila Silva, criado de acordo com o Decreto Nº 8618, de 11 de fevereiro de 1958, o nome foi alterado no ano seguinte para Grupo Escolar Maria Medianeira, conforme Decreto Nº 9967, de 08 de janeiro de 1959. Neste período o município de Sapucaia do Sul ainda era distrito de São Leopoldo, do qual se emancipou conforme a Lei 4203, em 14 de

novembro de 1961, instalando-se como município em 21 de fevereiro de 1962.

Na época, a escola situava-se em outro endereço, na Rua Estácio de Sá. Por meio da doação de um terreno por Zilda Figueiredo Fabre, a escola fixou-se no atual endereço: Rua Capitão Fabre, 401, Vila Figueiredo, Sapucaia do Sul.

A criação desta escola pode ser entendido dentro de um movimento que se dá em todo o estado do Rio Grande do Sul: a expansão significativa de escolas primárias. E durante o governo de Leonel Brizola (1959 a 1962) que ocorre uma "intensa campanha de ampliação da rede escolar", com a execução de um "Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário", o qual contou com o apoio dos governos municipais. Ocorre a construção de inúmeras escolas, com estilo muito simples, "espalhadas por todo o território rio-grandense, com objetivos de atingir aos setores mais carentes da população" (Louro, 1986:35-6).

A partir de 1973, a escola Maria Medianeira é autorizada a instalar e pôr em funcionamento a 6ª série diurna e no ano seguinte, a 7ª série, também diurna (conforme Portaria Nº 01064, de 15 de junho de 1974). Estas séries são organizadas a partir da reformulação do ensino de

1º e 2º graus, determinada pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.

Em 1975, instalam-se no turno da noite, as turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries, após experiências realizadas com as mesmas séries nos anos anteriores, durante o turno do dia.

No ano de 1978, há nova alteração no nome da escola, que, conforme o decreto Nº 27881, de 31 de outubro de 1978, passará a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Maria Medianeira, mantido até hoje.

Quanto à gênese do ensino noturno nesta escola, esta é anterior às classes noturnas organizadas a partir da metade da década de 70. Isto é, suas dependências teriam sido utilizadas para a instalação dos ginásios noturnos, na década de 60. Tais ginásios destinavam-se ao ensino de nível médio (1ª a 4ª séries ginasiais), ocupando à noite as dependências ociosas dos grupos escolares que ofereciam o ensino primário para crianças. As classes noturnas que funcionavam no grupo escolar eram de responsabilidade administrativa e jurídica de outra escola próxima.

Célia Pezzolo de Carvalho (1981) ao referir-se à expansão do ensino público de São Paulo, na década de 50, caracteriza os ginásios noturnos como a "oportunidade educacional 'reservada' para os alunos jovens e adolescentes

que necessitavam conciliar estudo e trabalho". Inclusive aos alunos que comprovassem vínculo empregatício para que pudessem matricular-se nos cursos noturnos, situação que ainda hoje persiste na maioria das escolas que oferecem ensino noturno.

Ainda sobre a questão do surgimento e expansão dos ginásios noturnos, os mesmos teriam ocorrido por vários motivos. Conforme Celso Beisiegel (1964), em seus estudos ligados à expansão da rede escolar de São Paulo, esta teria ocorrido por motivos vinculados a interesses políticos e eleitorais, na década de 50, momento de crescente industrialização e de demanda dos setores populares por níveis mais altos de escolaridade, através do acesso às escolas de nível médio como forma de ascender socialmente. A educação aparece como um benefício social e como mecanismo de mobilidade social, reforçando o mito do "vencer na vida", muito bem propagado pelo ideário burguês.

Marília Pontes Spósito (1983), ao estudar os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público em São Paulo, esclarece que os ginásios foram fruto das reivindicações sociais dos movimentos populares na sua busca de acesso à escola, no contexto político dos anos 50, quando a política populista do Estado fazia-se presente com muita influência em todas as esferas, principalmente com a presença de Getúlio Vargas em nível nacional. Era, portanto,

o momento de utilizar-se da conjuntura, o que muitos políticos e a população dos bairros e periferia souberam fazer. Segundo a referida autora, não se pode caracterizar todas as lutas populares como manipulação da política populista. É evidente que muitos "ganhos políticos eleitorais" se fizeram acompanhar. Sob a ótica "das populações periféricas, porém, aquele era o momento de realização de reivindicações antigas, muitas vezes empreendidas sem resultados favoráveis." Os referidos ginásios noturnos, mesmo com instalações e funcionamento precário, com insuficiência de verbas para mantê-los, representavam para os moradores dos bairros de periferia uma conquista importante, ainda que fossem necessárias posteriores pressões para a obtenção de verbas e construção de prédios definitivos.

Conforme Célia Pezzolo de Carvalho (1982), aos alunos dos ginásios noturnos não era permitido o acesso a todas as dependências do grupo escolar. Havia uma delimitação do espaço da escola a ser utilizado, geralmente as salas de aula. Normalmente, o relacionamento entre a direção, professores e funcionários do ginásio noturno e o grupo escolar não era muito amistoso. Aqueles que pertenciam ao grupo escolar se consideravam com mais direitos, e até mesmo proprietários e protetores do patrimônio público. Com isso, todos os estragos, depredações e desordens que sofriam as instalações materiais eram associadas aos alunos do

noturno. Tal mentalidade é ainda vigente em muitas escolas ao estigmatizarem os alunos do curso noturno como depredadores, principalmente cobrando destes que, por estarem acima da faixa etária dos alunos do diurno e sendo trabalhadores, devam ser mais responsáveis pelo cuidado e zelo da escola.

A escola pesquisada resolveu, para o ano de 1990, efetuar matrícula nas turmas do noturno apenas para os alunos que de fato estivessem trabalhando, a fim de que os demais não ocupassem as vagas dos alunos-trabalhadores. O aluno que vai estudar à noite e não trabalha durante o dia tem uma disposição para as aulas diferente daquela dos alunos-trabalhadores, que apresentam um ritmo de quem já trabalhou, no mínimo, oito horas durante o dia, e está iniciando uma segunda jornada para a qual já não dispõe de tanta energia. O que ocorre geralmente com o aluno que não trabalha e vai à escola no turno da noite, é que o mesmo está descansado, disposto e ativo, "importunando" os demais, e causando "problemas disciplinares", segundo a opinião de vários alunos e professores, emitidas em conversas informais das quais a pesquisadora participou enquanto trabalhava na referida escola e durante o processo de coleta de dados na mesma.

E costume da escola pesquisada solicitar Atestado de Trabalho para fins de comprovação de vínculo empregatício e de dispensa da prática de Educação Física. Inicialmente, a escola solicitava a Carteira de Trabalho assinada, porém tal solicitação trouxe alguns problemas aos alunos que trabalhavam e não tinham sua situação regularizada por meio da assinatura da carteira. Neste caso, a escola passou a solicitar o preenchimento, pelo empregador, de um formulário fornecido pela própria escola, atestando se o aluno trabalha e qual o horário, sem solicitar a função desempenhada no emprego. Outra questão, também muito importante, referente à situação do aluno-trabalhador do noturno, é que a ficha de matrícula do mesmo é igual a dos alunos do diurno, sem qualquer dado sobre sua situação particular de trabalhador.

No que se refere ao ensino oferecido no turno da noite, a escola estudada está condicionada ao que se chama comumente de "boa vontade" de alguns professores, pais, alunos e da direção, que teimam em continuar seu trabalho. Intenções de fechar o curso noturno já ocorreram, muitas vezes, por parte da 27ª Delegacia de Ensino, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado e responsável pelas escolas da região que envolve os municípios de Sapucaia do Sul, Esteio e Canoas.

As justificativas para desativar o ensino noturno estão relacionadas a questões de desinteresse e abandono por parte dos órgãos legalmente responsáveis, como a Delegacia de Educação e a Secretaria de Educação. Além da falta de verbas para a manutenção da escola (reposição de lâmpadas, vidros etc.), a constante falta de professores, desestimulam os que organizam o funcionamento da escola à noite, como também os alunos. São apontados, ainda, problemas de insegurança, o medo e a violência nas imediações da escola e inexistência e/ou insuficiência de policiamento.

A escola geralmente tem funcionado sem o corpo docente completo e com déficit de pessoal dos setores e serviços (falta de auxiliar de disciplina, vigia, bibliotecária etc.).

Os problemas apontados acima não são exclusivos desta escola, mas também das demais no município. No total são três escolas públicas estaduais e uma escola particular que ministram ensino de 1º grau regular noturno. Destas, duas atendem de 5ª a 8ª série e uma possui apenas 7ª e 8ª séries. Inclusive, no ano de 1989, ocorreu o fechamento desta última e sua reabertura após movimento reivindicatório envolvendo pais, alunos, professores e direção das escolas. Este grupo pressionou junto à Delegacia de Educação para que a escola fechada no turno da noite reabrisse e assumisse

parte da clientela que estava sem aula ou superlotando as classes das demais escolas.

## 5. A EXPERIENCIA DA ESCOLA NA VIDA DOS TRABALHADORES

"... Agora vida, vida; acho que o estudo não ensina" (Aluno-trabalhador Marcos Paulo).

### 5.1 Currículo e fracasso escolar: teoria e prática

Estabelecendo-se o vínculo entre currículo e conhecimento, é necessário esclarecer melhor o que se entende por currículo. Pode-se concebê-lo na sua dimensão explícita ou manifesta como envolvendo o conhecimento construído, apropriado, organizado, sistematizado, selecionado socialmente e historicamente acumulado, que geralmente encontra-se associado ao saber científico, transmitido por meio de conteúdos programáticos, objetivos e atividades desenvolvidas nas disciplinas. Em outra dimensão envolve experiências, práticas, rotinas, regras, normas, valores,

espaços proibidos e permitidos, estabelecendo relações sociais que ultrapassam o âmbito da sala de aula.

O que se pode observar através desta abordagem genérica de currículo, é que o mesmo está caracterizado levando-se em consideração duas dimensões. A dimensão explícita, isto é, da cultura formal, que pode ser denominada de currículo manifesto, e a dimensão implícita, vinculada à cultura informal, que pode ser chamada de currículo oculto <sup>1</sup>; ambas contribuem para a reprodução das desigualdades sociais ao assumirem um caráter de classe. Isto é, ao se sistematizar e selecionar determinado conhecimento em detrimento de outro está se reafirmando seu papel classificatório, seletivo e excludente, numa sociedade que também funciona com a mesma lógica, que é a da supremacia do capital sobre o trabalho. E é justamente dentro desta lógica que se atribui ao currículo oculto, o poder de fortalecer e reforçar as relações de dominação das classes burguesas sobre as classes trabalhadoras, dando continuidade a um processo que tem origem na produção fabril.

Este currículo oculto, perpassa espaços diversos como salas de aula, pátios, sala dos professores etc. e, pelo fato de não se explicitar, pode permanecer imperceptível, reproduzindo relações de exploração, típicas do sistema capitalista de produção. Mas ele pode ser desvelado de

---

<sup>1</sup> Ver APPLE, Michael W. "Ideologia e currículo". São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

diferentes formas, como muito bem o fizeram os teóricos crítico-reprodutivistas, dos quais passo a apresentar algumas idéias <sup>2</sup>.

Um dos pontos a ser considerado na abordagem de Bordieu e Passeron (1982) sobre a reprodução do sistema de ensino é, justamente, a própria existência ou não da escola. Isto é, a desigualdade não se dá e não se reproduz apenas pela ação pedagógica que ela realiza. Na verdade, a desigualdade é gerada não só pelo fato da escola moldar indivíduos de acordo com os interesses das classes dominantes e da lógica do capital, mas pelo fato de existir enquanto instituição na sociedade. Existindo, a escola irá determinar que todos devam passar por ela para serem aceitos, credenciados; sendo ela indispensável, irá segregar os indivíduos em capazes e incapazes.

Na perspectiva dos autores mencionados, é possível afirmar que a escola reproduz a cultura dominante utilizando-se de um poder simbólico que permite a reprodução contínua das relações de força (reprodução social). Tal reprodução se dá quando determinado grupo ou classe social dominante é capaz de definir, arbitrariamente, sua cultura (relativa), como a

---

<sup>2</sup> Sobre as teorias crítico-reprodutivistas ver: BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. "A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, 238 p.; BOWLES, S. & GINTIS, H. "La educación como escenario de las contradicciones y la reproducción de la relación capital-trabajo". Educación y Sociedad, 1983, 2: 7-23 ; ALTHUSSER, Louis. "Ideologia e aparelhos ideológicos de estado". Lisboa: Editorial Presença, 1980, 120 p.; MARX, Karl. "A reprodução simples." "O capital." São Paulo: Nova Cultural, 1985, Livro 1, cap. XXI.

cultura legítima, e impô-la aos demais grupos e classes dominadas que a aceitam e a reconhecem; ocorre assim, a subordinação de culturas de origem, que passam a ser considerada ilegítimas. Entende-se como cultura, neste caso, o conjunto de representações, signos, modos de pensar, agir, sentir, valorizar, aceitar normas e regulamentos, que são interiorizados pelos indivíduos, isto é, não refere-se à cultura no sentido da produção das condições materiais da existência de uma determinada sociedade.

Também tem sido denominado de "Violência Simbólica" este processo que permite a continuidade da reprodução social por meio da reprodução cultural de forma invisível, sem que se perceba a relação que existe entre reprodução cultural e reprodução social. E nesse ocultamento da imposição de uma determinada cultura (arbitrária) e a aceitação desta como absoluta que se encontra o ponto básico. Quanto mais simbólicas, menos visíveis as relações de dominação e imposição de um arbitrário cultural, menos possibilidades de constatações por parte daqueles que sofrem a ação de inculcação.

Ao realizar-se este processo de imposição e dominação cultural da classe dominante sobre a dominada, se estabelece uma dupla violência simbólica que pode ser assim caracterizada:

A imposição arbitrária de uma cultura determinada e relativa, como absoluta e legítima para toda a sociedade, determina que todos os indivíduos que não possuam esta cultura (da qual não é permitida a posse) sintam-se inferiores, incapazes, incompetentes e desqualificados por si mesmos e não pela escola e sociedade. A culpa do fracasso escolar é reconhecida como do próprio indivíduo, restando a este subordinar-se, sem buscar as razões que o determinaram no contexto social, político e econômico, permanecendo oculta esta imposição que se origina de um poder material determinante.

Os autores definem reprodução social como a "manutenção da estrutura das relações de força entre os grupos ou classes sociais". Essas relações de forças, para as classes dominadas, podem ser traduzidas como falha pessoal (indivíduo) em não aproveitar as oportunidades do sistema oferecidas a todos, indistintamente. Desta forma, o problema que tem sua origem nos princípios e na lógica da sociedade capitalista, torna-se oculto.

Ao receber os indivíduos de diferentes classes sociais, com capital cultural desigual e tratá-los como iguais, através do discurso da igualdade de oportunidades, a escola legitima e reproduz a desigualdade social. Confirma o capital cultural das classes dominantes em seu currículo oficial (devidamente selecionado), e reforça essas classes

visto que a estas não interessa a construção e socialização do saber, mas a seleção e exclusão pelo saber.

Bowles e Gintis (1983), propõem-se uma análise marxista na qual a fonte e origem dos processos sociais encontram-se subordinados à economia, tendo como ponto central as instituições escolares como réplicas das relações de dominação e subordinadas à esfera econômica.

A preocupação desses autores concentra-se no modo como o capitalismo se organiza para produzir os seus bens. Este seria o processo determinante do restante da sociedade, na qual modificações na economia segundo necessidades de uma classe dominante, gerariam modificações no sistema educacional. Isto seria o que os autores denominam de "Teoria da Correspondência" entre a estrutura educacional e a estrutura econômica, isto é, a educação como um reflexo da economia.

Conforme o princípio da correspondência, a escola, através das relações sociais, teria a função de formar indivíduos para o processo de produção (extração da mais-valia e acumulação do capital). Isto é, as relações na escola é que moldariam e determinariam as relações no trabalho, reproduzindo o sistema de classes e ampliando o modo de produção capitalista.

De que forma a escola irá realizar este trabalho de transformação da força de trabalho em lucro para o capital? Por meio da produção e do aumento da competência técnica e teórica do trabalhador, que possibilitaria um melhor rendimento no trabalho de forma adequada aos interesses dos capitalistas; pela legitimação e reforço à desigualdade social (meritocracia); por meio de recompensas e gratificações às atitudes condizentes com a hierarquia e ao jogo capitalista; pela produção e reprodução da consciência estratificada em que se fundamenta a fragmentação das classes economicamente subordinadas; por meio da produção de uma força de trabalho dócil e fragmentada que auxilia no processo de integração dos indivíduos ao sistema econômico.

A escola também reproduz as relações sociais de produção, ao ensinar os indivíduos a subordinarem-se à lógica capitalista. Torna-os manejáveis e fragmentados na consciência, sendo este processo reforçado pelas diferenças sociais e sócio-econômicas. A formação desta mentalidade individualista impede que os indivíduos se unam, se fortaleçam e lutem por uma consciência de classe, para modificar a realidade social em que se encontram enquanto dominados e, assim, criem sua própria maneira de produzir materialmente sua existência, de forma mais igualitária, democrática e autônoma.

Também é importante salientar que, no capitalismo monopolista, a necessidade básica é a exploração da força de

trabalho, isto é, a extração da mais-valia; para isso é de grande importância a existência de uma força de trabalho hierarquizada, controlada e estratificada (diversificação das funções: pessoas que planejem, supervisionem e executem as especificações). A hierarquização (preparar os indivíduos para a dominação ou subordinação) é, portanto, uma consequência necessária da exploração do trabalho e que deve ser produzida num local como a escola. Esta a produz através do respeito à disciplina, submissão a regras, normas, regulamentos, que podem ser internalizados ou não; pela seleção de pessoas equipadas com características de personalidade adequadas a determinados desempenhos; por meio da mimetização, isto é, habituar os alunos a uma rotina, ao mesmo tipo de relações sociais (tipo de vivência e relações na escola, integrados com as relações no trabalho). Constata-se, assim, que as instituições educacionais têm se identificado com o mundo do trabalho.

Ainda em relação ao processo de hierarquização, observa-se que entre os diferentes níveis de hierarquia da empresa, como naqueles onde os trabalhadores são considerados inferiores, há uma grande submissão a regras que venham de um poder, de uma autoridade externa, inclusive punitiva. Enquanto nos níveis médios, há uma dependência e uma certa autonomia para a realização de tarefas sem uma supervisão direta e constante, já nos níveis mais altos, encontra-se a realização de tarefas sem necessidade de uma autoridade ou censura

externa, visto que cada trabalhador terá internalizado as normas e regras, sem que ele mesmo se dê conta de que é seu próprio censor e punidor. O mesmo mecanismo pode ser relacionado às escolas, sob diferentes aspectos. Como exemplo, temos as escolas de classes populares, onde há maior presença de controle externo sobre a conduta dos alunos e o uso de recursos disciplinares de forma punitiva (sanções). Inclusive, não só muitos professores têm esta visão, como os pais dos alunos que cobram da escola métodos mais rígidos (até violentos). Certamente, os pais destes alunos devem sentir esta necessidade por estar relacionada à maneira como são tratados em seus locais de trabalho. Com relação às escolas das classes burguesas, a tendência é haver uma liberação com respeito à questão disciplinar, visto que os indivíduos já têm introjetado, via família e convivências em grupos diversos, a disciplina em seu interior, de forma inconsciente.

Bowles e Gintis (1983) também destacam a experiência familiar como exercendo uma influência decisiva na conduta e consciência de cada indivíduo, de forma que venha contribuir para a reprodução das relações sociais de produção. A família representa uma unidade reprodutora no sentido biológico e social, e reflete a divisão social e sexual do trabalho. Prepara os indivíduos para cumprirem os seus papéis sociais e econômicos e desenvolve a relação de autoridade (privilégios conforme a idade). Esta divisão social e sexual na esfera familiar, se revela no fato de que, em sua maioria, as

mulheres concebem o trabalho doméstico como uma tarefa de sua responsabilidade. A separação de tarefas entre marido e mulher, facilita a subordinação das mulheres nas fábricas.

Segundo os autores, os direitos dos indivíduos, na sociedade capitalista, estão em contradição. Por um lado, há a necessidade de legitimação, presente com grande força no discurso da igualdade (necessidades e oportunidades iguais), necessário para que as pessoas aceitem o capitalismo, mas este discurso não pode ser levado à prática, pois prejudicaria a dinâmica e continuidade do sistema social. Por outro lado, as necessidades de acumulação exigem a desigualdade de fato para efetivarem-se. Portanto, para se avançar em direção a uma sociedade socialista é necessário explorar as promessas do Estado Liberal (discurso liberal democrático), fazê-las cumprir e assim, intervir para a construção dessa sociedade democrática e sem classes.

A luta por uma educação democrática, para Bowles e Gintis (1983), será efetivada no contexto das reivindicações da classe operária, quando as contradições na esfera da economia levarem a transformações à democratização e ao controle do processo de produção pelos trabalhadores.

E relevante, ainda, esclarecer que o desenvolvimento histórico do sistema capitalista tem refletido a reprodução e a contradição, servindo ambigualmente

para intensificar e politizar as contradições, assim como para atenuar conflitos de classes que têm-se modificado com o tempo, em forma e conteúdo, gerando transformações educativas novamente.

Louis Althusser (1980), também identificado com o ideário crítico-reprodutivista, faz sua análise com base no referencial marxista, tendo presente que a reprodução das relações de produção, que dá continuidade às relações de exploração no sistema capitalista, é assegurada também mediante a superestrutura. Esta, compreende os níveis jurídico-político (justiça e Estado) e ideológico, fazendo-se representar pelo exercício do poder de Estado nos Aparelhos de Estado (composto pelos Aparelhos Repressivos do Estado e Aparelhos Ideológicos do Estado). Isso não significa dizer que o autor não aborda a questão da "materialidade do processo de produção", pois conforme suas palavras ele admite que: "... a determinação se dá, em última instância, pela base econômica", porém o faz de forma que a superestrutura, apesar de apresentar-se com uma autonomia relativa à base, acabe por tornar-se a preponderante, detentora de uma dinâmica própria e primordial no processo. Talvez Althusser tenha pretendido analisar a superestrutura como predominante e não como determinante, visto que ele não a concebe como sendo um reflexo de um fenômeno derivado apenas da infra-estrutura. Esta questão pode estar vinculada, também, à maneira pela

qual o autor entende uma formação social (sociedade), como composta por diferentes estruturas, relativamente autônomas, com finalidades específicas e articuladas entre si, isto é, uma realidade social existindo como intrinsecamente estruturada.

Partindo do conceito de ideologia que Althusser (1980: 77) define como: "uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência material e que sujeita os mesmos ao sistema dominante", ou seja, é o mecanismo principal dos Aparelhos Ideológicos do Estado que permite a manutenção e a dominação de uma classe social sobre as demais, tem-se condições de compreender melhor como se dá a reprodução, via esfera ideológica.

Através dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que estariam a serviço da classe hegemônica, de uma formação social, isto é, que detém o poder e o Aparelho de Estado, seria possível viabilizar a reprodução ideológica e a conseqüente reprodução das condições de produção. No caso, devemos entender o Aparelho de Estado, o qual define o Estado enquanto Estado de Classe, isto é, a serviço de uma classe social, como sendo composto pela: polícia, tribunais, prisões, exército, Chefe de Estado, Governo e Administração.

De acordo com Althusser (1980), pode-se estabelecer uma distinção dentro do Aparelho de Estado, que passa a ser formado por uma lado pelos ARE, constituído por: Governo, Administração, exército, polícia, tribunais, prisões e que funcionam primordialmente pela violência, repressão e, em segundo plano, pelo uso da ideologia, pertencendo os mesmos ao domínio público. E por outro lado, pelos AIE, onde encontramos: igrejas, escolas, família, justiça, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação social, que pertencem à sociedade civil, mas trabalham a serviço da classe que detém o poder e o Aparelho de Estado. Nos AIE encontra-se o predomínio da força simbólica (ideologia) e, secundariamente, o uso da repressão e punição. São unificados pela ideologia dominante, podendo ser, ao mesmo tempo, não só transmissores dessa ideologia, mas também espaço onde se processam a luta de classes, as contradições, debilidades do sistema, resistência das classes dominadas e exploradas frente à sua condição, numa atitude de ruptura pela busca de soluções e explicações através da infra-estrutura (base económica).

Uma das maneiras possíveis de entender-se a reprodução, no seu sentido mais óbvio, é compreendê-la como reprodução biológica, da própria espécie, o que Althusser chama de "Reprodução da Força de Trabalho", que se dá fora da esfera da fábrica, através dos meios pelos quais os trabalhadores continuam sobrevivendo, por meio de um salário que lhes é pago pelo capitalista.

Outro aspecto enfocado pelo autor, é o da reprodução da qualificação da força de trabalho (habilidades da mão-de-obra) que estaria ocorrendo via escola e AIE, e não pelo processo de produção. A escola seria planejada com intenções ajustadas às finalidades do capital, ligada a interesses e necessidades do processo de produção; para Marx, este processo se daria no âmbito da família.

Juntamente com este processo de reprodução da qualificação da mão-de-obra, a escola teria a função de ensinar regras, normas disciplinares, padrões comportamentais, o que Althusser denomina de "regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e regras da ordem estabelecida pela dominação de classe".

Outro sentido dado à reprodução, pode ser encontrado em Marx (1985), em seu texto "A reprodução simples". Esta pode ser entendida como o processo de produção das condições materiais do modo de produção capitalista. Isto é, a criação e recriação contínua das condições que permitem a continuidade do mesmo. Refere-se ao circuito de produção e distribuição material do capital, salientando-se o aspecto da forma, a maneira como as condições materiais se repetem, via processo de produção. Significa, pois, a reprodução da própria relação capital-trabalho, num dos pólos encontrando-se os capitalistas e no outro os trabalhadores, quando do

processo de produção de mercadorias, que permite a reprodução das classes sociais.

O processo de reprodução social tem, portanto, sua origem no processo de produção e reprodução das condições materiais da sociedade capitalista, centrado em relações de produção nas quais, segundo Marx (1985), de um lado o trabalhador segue sempre "expropriado dos meios de produção", isto é, sai do processo de produção da mesma forma como nele entrou: espoliado e ao mesmo tempo "fonte pessoal de riqueza", sem as mínimas condições de fazê-la tornar-se uma realidade concreta para si. Enquanto isto, do outro lado, o capitalista segue se reproduzindo, através da "transformação contínua da riqueza material em capital, em meios de valorização e de satisfação para o capitalista".

Cabe salientar que as condições de produção e reprodução material do capitalismo, mecanismo que garante a existência e continuidade da reprodução social, determinam com que as classes sociais que estão sendo reproduzidas, sejam colocadas frente à frente, em confronto, continuamente, em momentos históricos alternados, sempre direcionados pela necessidade econômica, isto é, do capital.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de o trabalhador, ao reproduzir-se por meio do salário que possibilita a reposição de suas energias e do consumo

individual, que atende a seu instinto e necessidade de sobrevivência e reprodução, está reproduzindo-se enquanto uma parte, um momento do todo que compõe o processo de produção. Desta forma, dá continuidade a reprodução do capital, pois reproduz-se enquanto força de trabalho disponível e explorável.

Em seu processo de manutenção e reprodução, o trabalhador reproduz-se não só enquanto indivíduo, mas enquanto trabalhador coletivo, pois permite o processo de reprodução das classes sociais.

É importante colocar que o trabalhador dá início ao processo de reprodução desde o momento em que vende sua força de trabalho em troca de um salário e incorpora-se ao capital como forma de melhor valorizá-lo, estabelecendo-se um compromisso legal entre as partes, via Contrato de Trabalho. O que representa, ficticiamente sua liberdade para escolher entre este ou aquele capitalista individual (patrão), mas não de romper sua submissão ao capital.

Ao produzir a mercadoria, vemos que o trabalhador produz e reproduz a própria relação capital-trabalho, na medida em que possibilita a produção da mais-valia (que é o produto do trabalho alheio não-pago) e sua contínua retransformação em capital; assim como, quando se dá o

afastamento do produto de si mesmo sob a forma de capital, incorporando a sua força de trabalho ao produto e, assim, produzindo o seu próprio pagamento (salário) como forma de capital.

Foi através da contribuição dos teóricos da reprodução que as relações de dominação e reprodução do capitalismo puderam ser explicitadas no interior do espaço escolar e a escola pode vir a público sem algumas de suas máscaras, assumindo o seu papel classista e reproduzidor das desigualdades sociais, o que não se pode desconsiderar ou menosprezar.

#### 5.1.1 Reprovação, repetência e evasão: indicadores da reprodução na escola?

Partindo desta reflexão sobre as teorias da reprodução e sua relevância para o entendimento dos vínculos entre currículo e fracasso escolar, tem sentido se perguntar:

O que representa, para este aluno-trabalhador do ensino noturno, a reprovação, a repetência e a conseqüente expulsão da escola?

Para muitos que foram indagados sobre os prováveis e aparentes motivos que teriam contribuído para a sua saída da escola, as respostas contam que:

"É bucha ter que estudá e trabalhá. Eu podia tá trabalhando de dia, ou melhor, ou podia tá estudando de dia, tinha a noite livre prá descansar, ou senão, só trabalhar e não precisá estudar à noite, né? Mas rodei... Parei..." (Leandro - 17 anos - 7ª série).

"Até esse ano, se eu não passá, eu vou pará de estudá. Mesmo sabendo que tem que ser, né? Tem que estudar..." (Fabiane - 17 anos - 7ª série).

"Muito, é que eu não tava com vontade de estudar, e aquilo do professor falar que eu não tinha condições de passar mais com cento e oitenta pontos; se tu não tirou agora, tu não passa mais. Aí, aquilo ajudou mais ainda, já não tava com vontade de estudar. Porque eu posso tá rodado, mas nunca páro de estudar. Mas aquilo me tocou e aí tive que parar" (Márcio - 15 anos - 6ª série/evadido).

"Nesse ano também, chegou no segundo semestre me deu uma vontade de desistir, porque tirei quase tudo nota vermelha. E tinha

algumas matéria que eu não tinha, que já tinha nota vermelha. Assim, eu fiz as contas: se no 3º eu ter que tirá 70, 80, eu fiquei com medo. Eu ia vê que eu não ia tê condição. Eu acho a matéria da 7ª muito difícil. Assim, eu vi que não ia tê condição, resolvi pará" (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).

"... Acho que também pelo trabalho, a maioria desiste, porque vê que não tá dando prá seguir, desiste. Não tá dando prá estudar, começa a tirá nota baixa. De repente, às vezes, os professores também não colaboram. Daí, eles começam a desistir" (André - 16 anos - 7ª série).

Pode-se considerar que notas baixas representam a provável reprovação deste aluno e a sua conseqüente saída antecipada da escola. Este abandono é visto pela escola como sendo de responsabilidade do aluno pelas dificuldades e problemas de aprendizagem nas disciplinas que a condição de trabalhador determina. Ou seja, a tomada de conhecimento das notas bimestrais gradativamente vai desanimando este aluno-trabalhador e definindo o quadro desolador de sua expulsão, no qual o trabalho surge como um empecilho, um estorvo para a escola, que se exime deste processo. Dito de outra forma significa que:

"Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que não vai conseguir ir muito mais longe, chega o momento de retirar-se discretamente e sem escândalos" (Enguita, 1989:215).

A escola, em alguns casos, não chega a reprovar este aluno, legitimando sua condição de fracassado; ele próprio isenta a escola desta responsabilidade, dissimula o processo de reprovação, atribuindo o fracasso ao trabalho e às dificuldades pessoais de tal abandono, conforme pode-se constatar na tabela abaixo:

RENDIMENTO FINAL DO ENSINO REGULAR DE 1º GRAU (5ª A 8ª SÉRIE) NOTURNO  
 ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU MARIA MEDIANEIRA  
 SAPUCAIA DO SUL - 1989

ENSINO REGULAR DE 1º GRAU (5ª A 8ª SÉRIE) - NOTURNO					
SÉRIES	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
Matricula inicial (abril/89)	20	48	67	59	194
Matricula total* (dezembro/89)	24	53	78	72	227
Alunos --> Transferidos	-	01	03	02	06
Afastados Evadidos	20	30	41	22	113
Matricula --> Aprovados	04	08	18	40	70
Final Reprovados	-	14	16	08	38

Fonte: Setor de Informática - 27ª Delegacia de Educação/SEC - Canoas, RS

(\*) Matricula total = alunos afastados (transferidos e evadidos) + matricula final (aprovados e reprovados)

Toda a trajetória deste aluno que, diante da embrutecedora realidade sócio-político-econômica brasileira, é obrigado a conciliar estudo e trabalho e forçosamente abandonar a escola diurna em direção à escola noturna, se depara novamente com mais este obstáculo: sobreviver na e apesar das dificuldades da escola noturna.

A produção do fracasso escolar dos alunos-trabalhadores, e, em especial do ensino noturno que, mais uma vez, retornam à escola e são excluídos da mesma, só vem reforçar a tese de que a escola também tem contribuído para a reprodução da sociedade de classes.

Compartilhando-se das idéias da autora Célia Pezzolo de Carvalho, em seu livro "Ensino Noturno: Realidade e Ilusão" (1985), faz-se oportuno colocar que:

"Poder-se-ia afirmar que, pela rotina escolar, a força de trabalho é preparada para ser 'livre' ofertante no mundo da mercadoria. Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois frequentando cursos 'fracos', foram alunos 'fracos', terão um salário 'fraco'. Mas, ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando poderão alcançar um futuro melhor. A nível individual, essa formulação ideológica colabora para a reprodução da força de trabalho e auxilia a reprodução do trabalhador coletivo. Essa 'cooperação' na reprodução da força de trabalho é realizada não só através do que ela deixa de ensinar. Da ótica da escola, o que ela ensina será materializado no diploma, que nem sempre é prova de que se aprendeu

realmente, mas condição para ocupar posições na hierarquia salarial. E o que não ensina é materializado na inculcação de atitudes disciplinadas e submissas que são essenciais para a reprodução das condições gerais de produção social" (Carvalho, 1985:11).

Ao reforçar a idéia de incompetência e fracasso, como sendo um processo de responsabilidade individual e não coletiva, isto é, as desigualdades sociais ainda são vistas como decorrentes de diferentes aptidões, talentos e habilidades individuais, a escola direciona estes alunos ao mercado de trabalho para que realizem funções que exigem o mínimo de preparo e qualificação deste trabalhador, geralmente ligadas ao trabalho manual.

Ao definir como trabalhadores qualificados os que tiveram acesso ao saber sistematizado por ela ou a sua credencial (diploma), que não significa o domínio e propriedade deste saber, a escola desqualifica os demais. O que fica reservado na ordem sócio-econômica a estes trabalhadores são os postos de trabalho menos qualificados, geralmente vinculados ao trabalho manual ou braçal. Segundo Miguel Gonzales Arroyo (1986: 51), tal situação ocorre porque: "(...) é lhes negado o cultivo de ser pensante, racional, que eles são; é lhes negado uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar, indagar os porquês". Isto é, "(...) seu destino é ser um trabalhador não intelectual".

O que se permite referenciar em direção a este processo de expulsão e exclusão dos trabalhadores da escola, como lembra Arroyo (1986), ao refletir a respeito de estudos realizados sobre os excluídos da escola, é que:

"As únicas portas que facilmente se abrem são as portas das casas de detenção, de correção, dos manicômios, sobretudo abrem-se as portas das fábricas, todas as manhãs, tardes e noites, de onde não lhes será permitido evadir-se sob pena de morrer de fome. Os índices de evasão das fábricas, das casas de detenção e correção são mais baixos do que os índices das escolas do povo. Lá são obrigados a permanecer para serem explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola são forçados a sair por incapazes para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica ou de lutar por comida ou subemprego" (Arroyo, 1986: 22).

### 5.1.2 As greves dos professores e a desistência da escola

As greves dos professores da escola estudada também têm um peso bastante significativo neste processo de abandono da escola pelos alunos-trabalhadores. Na maioria das manifestações destes alunos, quando perguntados sobre o que pensavam a respeito, foi possível observar que as greves, enquanto expressão de reivindicações de nível salarial e

melhoria na qualidade de ensino, são bem aceitas. O que é recriminado, no entanto, é a forma como são recuperadas as aulas, sem querer representar recuperação de conteúdos. Há um desgaste e acúmulo muito intenso de tarefas e atividades escolares e extra-escolares, o que desrespeita o ritmo destes alunos; há, também, o tempo de interrupção que contribui para o desânimo e a conseqüente desistência da escola.

Recorrendo-se a alguns posicionamentos destes alunos-trabalhadores, como ilustrativos da realidade e rotina das greves, o quadro apresenta-se assim:

*"Porque eu estou atrasado, em média, em minhas notas por causa da greve, porque a gente começou o ano, não tivemos nada de matéria, eles entraram em greve, daí eu perdi o rebolado, não sabia o que ia fazer. Bom, na hora nem esquentei: quer fazer greve faz, mas depois a gente vai vendo que as conseqüências da greve cai praticamente em cima da gente depois, porque os professores não, os professores fazem a greve e depois eles vão dar a matéria deles normal, mesmo se eles não conseguiram as exigências deles, mas vão dar a matéria normal, e nós não, nós vamos estar atrasados com a matéria, eles vão despejar matéria em cima da gente ou a gente vai tê que ficá até janeiro, que nem nós vamos ficar agora, em recuperação, quem pegar. Eu acho que peguei em Matemática" (Leandro - 17 anos - 7ª série).*

"Sabe que pensei da greve, tu falou na qualidade do estudo, eu achei que piorou mais por causa da greve, ficou mais rápido, naquele ano os professores queriam terminar o ano no mesmo tempo que foi programado sem a greve, houve a greve e eles terminaram juntos, aí aquilo diminuiu ainda mais a qualidade do estudo, foi mais rápido, 'vamos pegar e fazer uma prova e vamos embora', foi o que pensei" (Luiz - 22 anos - 8ª série/evadido).

"Tô falando de novo, vou estudar o ano que vem... mas eu não gosto de estudá, mas vou até o fim. O negócio é o seguinte, prá mim, que não gosto de estudá, prá mim eu até apoiei os professores, dei uma força prá eles, tá certo. Eles tão ganhando pouco, o negócio é fazê greve prá vê se ganha mais. O negócio é o seguinte, eles vão fazê greve, eles vão só prejudicar os aluno, porque quando eles voltarem a dar aula vão ter que dá aula até no outro ano, até janeiro. E a metade dos aluno vai disisti por causa da greve. E isso só prejudica os aluno. Prá professora é uma boa. Eles conseguem ganhar aumento, mas não é aquele aumento que eles querem. Mas eles conseguem, assim prá eles eu acho uma boa, pros professores, mas pros alunos eu já não acho uma boa. Que só prejudica os aluno. E a metade disisti e se algum aluno roda, já bota a culpa que é por causa da greve, isso e aquilo..." (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).

"Eu não sei, eu vejo muito aluno dizendo assim: tu vê, agora eles fazem greve e quem paga somos nós, tu vê, é um pensamento que ele tá pensando só nele, acho que a greve prejudica todo mundo, prejudica vocês, os alunos, vai ter que fazer tudo correndo, se é pra fazer uma

aprendizagem melhor não vai poder dar aquele negócio melhor, vai ter que dar aquele negócio correndo pra poder dar a matéria, já fica um negócio mais corrido, tu já vai ter que recuperar aulas no sábado, aquele descanso que tu vai ter já não vai poder ter" (Tavares - 22 anos - 7ª série/evadido).

"Eu acho que sim, a maioria. A maioria dos alunos desiste. Quando eu entrei esse ano, a nossa sala tava lotada. Quando voltaram das greves, acho que tinha saído já uns oito, eu acho. E foram parando. Acho que ficou quatorze pessoas dentro da sala de aula. Tinha mais de trinta e cinco alunos" (André - 16 anos - 7ª série).

"E, na 5ª, quando o diretor veio avisar que 6ª feira o colégio ia parar e não queria fazer greve, aí dois alunos pegaram e pediram o histórico para parar de estudar, nenhum queria saber se ia ficar um mês ou uma semana parado, pegaram e pararam" (Paulo - 17 anos - 5ª série).

### 5.1.3 O desencontro marcado: horário da escola e horário do trabalho

\*O problema central para o trabalhador é anterior ao cardápio intelectual que a escola ou a universidade lhe possa oferecer. O problema é que o horário das refeições intelectuais oferecidas pelo sistema escolar coincide exatamente com seu horário de trabalho. Trabalho que ele não pode dispensar sob pena de não ter o que realmente comer como ser

biológico. A garantia do direito da classe trabalhadora ao saber básico, médio ou superior pressupõe a garantia do direito ao tempo de escola\* (Arroyo, 1990:88).

Mais uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos-trabalhadores, que ao mesmo tempo constituem-se enquanto sujeitos que trabalham e estudam, relaciona-se com as imposições de horários. O horário de funcionamento da escola aparece como um empecilho para a continuidade dos estudos, como é possível de ser captado em alguns trechos dos seus depoimentos:

*"Chegava podre de cansada, pegava às oito, chegava em casa seis e meia, quinze prá sete. Sete e quinze tinha que tá no colégio, né? Sempre foi assim, sete e quinze nosso horário. Mas nunca que eu chegava às sete e quinze, era difícil. Daí eu chegava... também chegava em casa, tomava banho e vinha em seguida pro colégio. Aí depois, eu saí de lá prá trabalhar em Novo Hamburgo. Foi mais difícil ainda, porque daí eu tinha que pegá dois ônibus, aquela correria danada. Daí começou a ficá pesado e daí eu desisti do colégio, prá poder continuar trabalhando" (Rosilda - 18 anos - 8ª série).*

*"E puxado. Bastante puxado. Que nem eu tive um caso. Porque lá tem dois ônibus, né? Sai um quinze prá seis e um às seis horas, que vem aqui prá perto de casa, né? E eu tenho que sair correndo do serviço. As vezes, eu consigo pegá só o outro ônibus das seis, chego em casa quinze prá sete, até tomá banho e jantá e vim prá cá, eu chego sete e meia, quase todo o dia*

aqui no colégio. Se bem que eu podia vim direto, sem tomá banho, sem jantá, mas daí é muito forçado, né? Não tem hora de lanche, não tem nada... Só hora do almoço e aqueles almoço corrido ainda, porque eu tenho que levá almoço junto, daí comida requentada não é aquilo como fazê na hora, né? Aí eu tenho que ir prá casa jantá, senão não é possível, né? E, às vezes, ainda me dá uma soneira na sala... E bem puxado mesmo o noturno" (Fabiane - 17 anos - 7ª série).

"... o horário agora na firma lá, o serviço aumentou e tem que acabar prá pegar dinheiro, né? Aí, nós tava fazendo uma obra em Farroupilha, aí nós ia de manhã; saía de lá já era sete horas, chegava aqui oito e meia, aí chegava em casa e não tinha vontade de tomar banho e vir pra pegar o terceiro período, aí não vinha mesmo. As vezes, sabia que tinha prova, mas não dava pra vim, daí falava pros professores, eles diziam que só com atestado, atestado não tinha como consegui, só da firma..." (Paulo - 17 anos - 5ª série).

Pelo que foi relatado por estes alunos-trabalhadores, o horário da escola não se coaduna com o horário do trabalho. Os locais de trabalho não modificam sua estrutura e organização em função das necessidades do trabalhador-estudante, enquanto que a escola, com sua rigidez e disciplina em suas práticas cotidianas, também não se modifica, não se envolve com os problemas e dificuldades destes alunos-trabalhadores para cumprirem o horário pré-estabelecido pela mesma.

A escola, pela maneira como é visualizada por estes alunos-trabalhadores, encontra-se estruturada e organizada para alunos que dispõem de tempo para cumprirem às suas determinações.

A singularidade de ser um aluno-trabalhador passa despercebida pela escola, que vê a condição de trabalhador deste aluno como um empecilho, que cria dificuldades, interfere, limita o processo de aprendizagem do mesmo. A lógica da escola passa a ser a de uma instituição negadora do trabalho na vida do aluno. Ou seja, é pensada e direcionada para crianças, adolescentes e jovens que dispõem de tempo para a mesma.

Recorro novamente a Arroyo (1990), pois compartilho de suas idéias quando diz que:

"Os confrontos não podem ser colocados entre curso diurno versus 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 das águas desde o primário à universidade" (Arroyo, 1990:84).

## 5.2 Os alunos-trabalhadores e suas relações com o saber escolar

"O noturno é uma etapa mais adulta e crescida e seu ensino deve ser mais maduro em termos de idade" (Aluno-trabalhador Ivan).

Dentro da problemática que envolve a relação trabalho e educação, vários educadores têm encaminhado suas reflexões e análises no sentido de desvendar e rever melhor tais vínculos. Neste caso, destacam-se as idéias de Arroyo (1986), que aborda questões relacionadas ao saber da escola e dos trabalhadores da seguinte maneira:

"Todos os dias, vários milhões de futuros trabalhadores precoces, batem às portas dessa escola e, por não terem acesso às outras, esperam voltar para casa com algum saber adquirido. Adquirem mesmo algum saber? Que saber? E o saber que será insuficiente até para melhor servir ao capital? Que os fará serem preferidos a outro companheiro de classe na luta pelo emprego escasso? Ou é um saber que os prepara para se defender como classe e para a transformação coletiva de sua condição de classe?" (Arroyo, 1986:22)

Cabe salientar que a escola da qual se está falando é a escola construída com e pela classe trabalhadora, justamente por se acreditar que os trabalhadores não podem prescindir dela nem permanecerem à margem da sociedade como tem se dado em relação às condições de acesso aos bens materiais.

A qual conhecimento poderia a escola possibilitar o acesso e construção junto aos alunos-trabalhadores, considerando sua especificidade na condição de estudante e de trabalhador? Conhecimento este que teria uma contribuição a

dar no sentido de que estes alunos-trabalhadores pudessem também vir a ter acesso à materialidade do mundo de forma objetiva (real, concreta, bens materiais) e subjetiva (bens simbólicos, cultura, lazer) e condições e oportunidades iguais.

Essas inquietações têm como ponto de partida a necessidade de transformar nossa sociedade, que encontra-se organizada sob a perspectiva capitalista, sociedade esta impregnada de injustiças e desigualdades sociais, onde a educação é mais um dos muitos direitos negados à classe trabalhadora.

Neste quadro, a educação necessita permitir-se ser redimensionada, acompanhando os momentos atuais da dinâmica social, sem se omitir diante de uma realidade excludente e sem perder de vista um projeto social mais amplo, em direção a mudanças de caráter estrutural da sociedade brasileira; tão "terra de exílios" e onde se vive "o desprezo como destino", na linguagem do historiador Eduardo Galeano:

"Eles vendem jornais que não sabem ler, costuram roupas que não podem vestir, lavam e poleam carros que nunca serão seus e erguem edifícios onde jamais irão morar. Com seus braços baratos, eles oferecem produtos baratos ao mercado mundial.

Eles fizeram Brasília, e de Brasília foram expulsos.

E cada dia eles fazem o Brasil, e o Brasil é sua terra de exílio.

Eles não podem fazer a história. Estão condenados a padecê-la.

Fim da história. O tempo se aposenta, o mundo deixa de girar. Amanhã é outro nome de hoje. A mesa está posta, e a civilização ocidental não nega a ninguém o direito de mendigar as sobras" (Eduardo Galeano, 1998:73-4).

É significativo perceber a necessidade de se estabelecer vínculos não somente entre a escola e o mundo do trabalho, mas também com a sociedade, compreendendo suas relações íntimas.

Não basta que a escola contemple e incorpore aspectos positivos do saber do mundo do trabalho, da cultura da vida cotidiana destes alunos-trabalhadores, como o lazer, a convivência, o namoro, os amigos, a participação em sindicatos e partidos políticos; assim como a questão da produção, seleção, transmissão e apropriação do conhecimento. É necessário conceber os indivíduos em todas as suas dimensões (econômica, social, política, cultural, psicológica), na sua totalidade e, fundamentalmente, enquanto trabalhadores que vão à escola. Por outro lado, perceber que a escola também tem limites para a sua ação e função social, a fim de que não se busque a resolução dos problemas sociais de forma idealista, por meio da mesma. Ou seja, não implica atribuir-lhe uma missão de protetora e salvadora dos fracos e oprimidos, assim como de equacionadora das injustiças sociais. Um dos caminhos pode ser comprometendo-se, assumindo e optando por uma educação não como uma "esmola" ou "assistência social" aos "carentes", mas como um direito daqueles que nem aos portões

da escola têm conseguido chegar, superando a visão assistencialista que se tem tido destes alunos-trabalhadores.

### 5.2.1 As disciplinas no currículo escolar e o saber pragmático

Aprendendo com as lições da realidade e constatações da Marília Spósito (1989) em seu livro "O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno", algumas colocações merecem ser salientadas quanto a questão do saber:

"Se o saber é algo exterior e não ato produtivo, apropriação de produtos, mas também processo, o aluno precisa consumir o que ouve, o que lê, consumir na condição de espectador passivo e até de receptáculo vazio que precisa ser preenchido. O instrumento é a memória, a leitura repetida para guardar o que recebeu.

(...) O aluno sente-se tão distante do universo do conhecimento proposto para a sua aprendizagem que ele não vê sentido no conteúdo das disciplinas. Frustra-se porque, imbuído de uma visão pragmática e utilitarista, acredita ter sentido estudar só aquilo que supostamente seria aplicável" (Spósito, 1989:105-6).

Quanto a esta dimensão do saber sob a ótica utilitarista, pragmática e imediatista, aparece a importância das disciplinas como Português e Matemática por seu uso e aplicabilidade nas atividades do dia-a-dia do

trabalho. E o que expressam alguns depoimentos como estes:

*"Português, devido a escrever corretamente, em muitos lugares a gente vai, por exemplo, fazer uma ficha, tem que escrever direitinho, senão já não passa no teste e Matemática, geralmente se tu vai fazer um teste prá entrar num mercado já tem conta. Matemática é mais importante porque qualquer teste que tu vai fazer já pedem contas, cálculos, porcentagem, porque já é uma coisa mais utilizada pro trabalho, pra ser usado".*

*(...) Por que, em que vamos aproveitar a História? Inglês a gente aproveita, mas em que vou aproveitar Moral e Cívica no futuro?"*  
(Alice - 15 anos - 7ª série)

*"Bom, eu acho importante Português e Matemática... pra mim é mais importante. Português ensina o jeito correto de fala, né? De a gente se dedicá, ver uma coisa, tá errado, o jeito de falá, o jeito de a gente se comunicá com as outras pessoas. E Matemática é uma coisa que tem que tê bastante raciocínio, né? Tem que sabê mesmo de onde vem isso, vem aquilo, até que dá aquilo, raiz quadrada de um sei que número lá. Puxa bastante. Por exemplo, agora, pra dizer, tudo agora é contas, contabilidade é o que mais se pede, o que mais precisa. Como Química também é uma coisa importante. Tem um monte de curso sobre Química. Precisa bastante. Mas prá aquilo tu tem que sabê Matemática, porque senão tu não vai fazê Química, se tu não soubé Matemática. Também é uma coisa importante"* (Rosilda - 15 anos - 8ª série).

*"As que são mais importante é Português e Matemática, que eu acho que são mais importantes. Porque a Matemática tu usa no dia-a-dia, onde eu tô não uso tanto Matemática, porque é lá no telefone, a gente não faz muita conta, se por acaso eu fosse passar no balcão de nota fiscal, como fiquei lá um tempo aprendendo, eu usava muito Matemática e daí, é necessário a Matemática e Português pra ti corrigir os teus erros, pra ti aprender a escrever tudo certo, falar certo, corretamente como deve ser"* (Valdirene - 20 anos - 7ª série).

É necessário esclarecer que as disciplinas como Português e Matemática têm uma certa importância para o mundo do trabalho, como colocam os alunos; porém, não devem ser concebidas e trabalhadas na escola apenas por seu caráter instrumental.

O educador Mariano F. Enguita (1989), em seus estudos sobre a face oculta da escola e as relações entre a educação e o trabalho no capitalismo, lembra apropriadamente do processo que se dá na escola quanto aos saberes por ela vinculados:

*"A estratificação social manifesta-se também como uma classificação hierárquica dos saberes. As crianças aprendem desde o princípio que há saberes nobres e outros que não o são tanto, que a matemática ou as línguas clássicas têm mais valor que as oficinas de metal ou madeira. Esta hierarquia está presente de diversas formas: desde a importância cultural que lhes é concedida, até seu peso relativo na avaliação global ou seu lugar no horário escolar, passando pelas facetas sociais a que se associam, o professorado distinto que os ministra, etc. Esta hierarquia dos saberes, mais ou menos próxima ou diferente das que ordenam os alunos nos distintos meios sociais é, implicitamente, uma*

avaliação e um ditame sobre a cultura a que pertencem e, portanto, sobre eles próprios" (Enguita, 1989:212).

O que é possível de ser percebido é que não é dado a este aluno-trabalhador a possibilidade de realizar escolhas, de optar, decidir, questionar sobre qual saber deveria ter acesso, ou de como se daria o processo de aprendizagem de determinados conhecimentos. A estes alunos-trabalhadores só cabe resignarem-se às decisões e imposições da escola. Lhes é negado o direito de tomar decisões quanto ao conteúdo do saber que a escola trabalha, sobre o que e como aprender, o que faz com que estes alunos-trabalhadores ausentem-se e acabem valorizando e aceitando, como necessário e essencial, o saber determinado pelos interesses da escola em função das necessidades do mercado de trabalho. Daí a maior ênfase para as disciplinas como Matemática e Português; o mesmo ocorre com a maior valorização do saber escolar em detrimento ao saber do mundo do trabalho, que não é considerado espaço de construção do saber.

O saber da escola noturna, nas diferentes expressões deste aluno-trabalhador, não tem sido um saber que tenha lhe possibilitado instrumentalizar sua capacidade de ler e interpretar o mundo, ler e compreender o que faz, ler e compreender o que viveu e vive e transformar a realidade que está vivendo (Madalena Freire, 1986:38).

Buscando resgatar as relações entre conhecimento e currículo, faz-se oportuno explicitar que o conhecimento deve ser concebido como uma "construção social"<sup>3</sup>, isto é, construído socialmente e historicamente acumulado. Porém, o que se encontra na escola é um conhecimento que foi devidamente apropriado, sistematizado, selecionado em função dos interesses da classe burguesa. Ou, como nos diz Frigotto (1987):

"Trata-se de pensar a especificidade da escola e não a partir dela, mas de determinações fundamentais: as relações sociais do trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção de conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações.

Através do aprofundamento desse horizonte teórico, talvez possamos avançar na compreensão do significado que tem para a classe trabalhadora o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, mas, ao mesmo tempo, sem tomar esse saber como uma entidade absoluta, como um dado. É importante entender que este saber se produz dentro de relações sociais determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes: ou seja, não se trata de um saber neutro" (Frigotto, 1987:18).

### 5.2.2 Os trabalhadores ausentes da sala de aula

Quanto ao currículo, no sentido mais reduzido e limitado do termo, como sendo o programa das disciplinas e listagem de conteúdos, terminologia geralmente utilizada por professores e alunos, vale dizer que na escola pesquisada o

<sup>3</sup> APPLE, Michael W. "Ideologia e currículo". São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

mesmo encontra-se estruturado igualmente tanto para os alunos do diurno quanto do noturno. E não só em termos de organização, como em termos de vivência do mesmo pelos próprios alunos-trabalhadores.

"Acho que eles me vêem como um aluno do diurno. Em parte, o aluno do noturno não pode ter tema, porque a maioria dos alunos não tem tempo de fazer os temas e esse ano o que mais tinha era tema, principalmente também em História, questionário em cima do outro, só questionário, questionário, questionário. As vezes, não dava tempo pra fazer e daí ficava; ela pedia pra fazer em casa. Mas como é que a gente vai fazer em casa se a maioria trabalha? Eu ainda tinha sorte, fazia porque eu chegava, saía da firma 5:30, sete pras cinco, era pertinho, levava 15 minutos, cinco e vinte tava em casa e daí dava tempo pra fazer, mas tem gente que não dá tempo, tem gente que vem, direto do serviço prá cá. Daí acho que o tema teria que ter sido uma coisa fora do currículo escolar. Não devia ter tema. Acho que é só isso" (Leandro - 17 anos - 7ª série).

"Prá mim, do modo que eu aprendi aqui, foi muito fácil, uma coisa que... eu não sei te dizer direito,... vamos ver se eu acho uma palavra... não vou achar..., muito simples.

E a maneira de ensinar, os questionários simples, parecia que eu tava estudando quando eu era pequeno, de dia.

- Tu achas que deveria ter tido mais exigências?

*Isso, mais exigência, porque tinha gente mais adulta já, eu não chegava a ser o mais velho da turma e eu já tinha uns 19 anos já, eu achava que tava muito infantil; eu sempre achava que os caras de noite era uma coisa mais adulta, mas não era nada do que eu pensava" (Luiz - 22 anos - 8ª série/evadido).*

*"Não tem diferença nenhuma. É como se estivesse no diurno" (Alice - 15 anos - 7ª série).*

### 5.2.3 Possibilidades de superação: questões de método?

Outra dimensão importante quanto à questão das relações destes alunos-trabalhadores com o saber escolar, tem referência com as dificuldades enfrentadas pelos mesmos no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes conhecimentos, encaminhando-se tal problemática para a questão do método de ensino.

*"Não, eu acho que não é só minha, eu acho que a professora, ela é daquelas assim ó... eu passo a matéria e explico quem não entendeu, não entendeu, ela só explica uma vez. Então fica difícil, né? Se tu faz uma pergunta prá ela, ela te responde uma vez, se tu não entendeu ela não te responde mais, sabe. A gente tá fazendo um trabalho, pede prá ela lê, a gente não entende o*

que tá escrito no trabalho, a gente pede prá ela ler, ela lê mas já fica braba e tem gente que tem medo de pedir prá ela ler, por causa que a gente pede prá ela ler e ela já fica braba com uma cara né, e eu acho que a dificuldade não é só minha, porque várias vezes eu já pedi ajuda a ela e ela se negou, não que ela se negasse, mas a gente nota na pessoa, né. Quando ela não tá com vontade de fazê, não tá com vontade de explicar. E daí, muitas vezes, foi por causa disso" (Eliane - 15 anos - 7ª série).

"- E, aqui na escola, quais foram as tuas maiores dificuldades?

Estudar, botar as coisas na cabeça, na hora eu sei, mas depois passa assim dois ou três dias, aí eu não sei mais na cabeça, eu tenho que olhar, é isso aí" (Aurélio - 13 anos - 5ª série).

"- E por que tu achas que é difícil?

Porque assim, quando chega na hora da prova, em casa eu estudo, estudo, daí chega na hora e esqueço tudo.

Eu não pego muito as coisas, eles cansam de me ensinar, eu vou pegando aos pouquinhos" (Maria - 15 anos - 5ª série).

"- E dentro da escola, desde que começaste a estudar, quais foram tuas maiores dificuldades, que tu sentiste?

Hum... na matéria, quer dizer? Cada matéria?... Em Português, eu não gosto muito porque tem que lê, tem que fazê a leitura, a pessoa tem que

*lê, e se eu não gosto de lê... Eu sei lê, mas o negócio é o seguinte: eu sei lê, mas eu sei que eu falo errado. Assim, eu não gosto de tá lendo, de repente, eu falo uma palavra errada, que eu não sei falá, todo mundo ri de mim. Bah! Assim, eu me sinto mal, me sinto tri mal, por isso que se a professora me manda eu lê, eu não gosto de lê, porque eu me sinto mal. E ... Inglês também. Inglês eu não gosto porque, assim, é uma matéria que a gente não entende, a matéria eu acho difícil... as palavras que a gente tem que falá é enrolada, a gente não sabe falá direito. A gente tenta falá, mas não consegue. Falá assim difícil. E ... Matemática, o que quebra mais a pessoa é as conta. Conta... que a pessoa ali fica só naquela conta, tenta fazê, a pessoa veja que é difícil... nada na vida é fácil, mas sempre tem umas coisa mais difícil. Tem umas coisa que não adianta, que não entra na cabeça. O professor ensina, o aluno ensinando, a gente mesmo tenta fazê em casa, mas não adianta que não entra" (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).*

Cabe perguntar-se se tem significado, para estes alunos-trabalhadores, a forma rotineira, sem prazer e sem vida com que o conhecimento tem se feito presente na sala de aula. Que motivos, desejos, necessidades, dúvidas, desafios e conflitos se apresentam no cotidiano escolar destes alunos-trabalhadores, fazendo-os sentirem-se motivados em direção ao saber? Parece que pouco tem sido feito no sentido de desatar os nós desta realidade emaranhada. Mariano F. Enguita (1989), também preocupado em compreender tal problemática, considera que:

"Os ditados, os exercícios de cálculo aritmético, a aprendizagem memorística, tão próprios dos cursos que conduzem à formação profissional e ao trabalho representam uma relação passiva com o saber e uma atitude meramente receptiva perante a ideologia" (Enguita, 1989:212-3).

O que termina por se processar, por parte dos alunos-trabalhadores, é uma atitude contemplativa e mítica diante do saber, e ao mesmo tempo de indiferença e resignação. O conhecimento passa a ser concebido como inacessível, abstrato e distante, no sentido de estabelecer relações com o momento de vida, assim como, com o contexto social, político e econômico no qual estes alunos-trabalhadores encontram-se inseridos. Identifica-se uma relação de passividade, estranhamento e distanciamento dos alunos-trabalhadores diante do saber escolar. É uma atividade forçada, imposta por determinação alheia aos desejos e objetivos destes alunos, quer dizer:

"Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo o gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela.

Através das motivações extrínsecas os estudantes são levados a aceitar uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse. Esta aprendizagem prepara-os para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos. É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar, em troca de qualquer coisa, as melhores horas de sua vida" (Enguita, 1989:195).

Ainda incursionando sobre a temática do ensino e da aprendizagem e seus laços com a questão do método, a avaliação vem trazer sua contribuição para a problemática do aspecto metodológico, impondo-se como mais um desafio sobre o qual a escola também carece de enfrentar-se.

Para ilustrar um pouco mais a situação, bastaria lembrar a forma como esta escola tem se relacionado com estes alunos-trabalhadores diante da polêmica questão da avaliação:

*"Que nem a professora de Português: o primeiro bimestre era pra tirar seis, aí por causa da bagunça, por causa de todo mundo, tirei quatro. Por causa dos outros, porque eu conversava, mas não é bagunça entende, conversava com o colega do lado e aí ela pegava e descontava tantos pontos de todo mundo.*

*Porque prejudica a pessoa que não tem nada a ver com isso, foi o que eu disse pra ela: 'Professora, no 1º bimestre tirei 40, 2º era pra tirar 80, tirei só 50'. Aí eu falei: 'O professora, a senhora não vai com a minha cara ou que é?' Ela disse: 'Não, não é isso, quero ver se tu tem capacidade pra passar'. Agora nessa prova eu disse pra ela: 'O professora, tô rodado na sua matéria, não consegui fazer a prova'. Aí ela disse: 'Não, os pontos que te tirei eu vou te dar agora'" (Alexandre - 20 anos - 6ª série).*

Nada mais elucidativo para esclarecer e confirmar o depoimento acima do que trazer ao texto a seguinte análise:

"Permanecer sentado, não falar em voz alta ou não falar em absoluto com os companheiros, levantar a mão para dirigir-se ao professor, não interromper, pedir permissão para abandonar a aula, não expressar visivelmente as emoções, manter o olhar sobre o próprio exame sem olhar o do vizinho, etc., a lista de restrições e prescrições a que as crianças e jovens vêem-se submetidos na escola seria interminável. Sua vida nela consiste, na submissão constante à vigilância e às ordens dos adultos, na e para além da relação pedagógica" (Enguita, 1989:180).

A citação acima, casada à fala do aluno-trabalhador Alexandre, caracteriza apropriadamente como se configura o processo de avaliação na escola, apresentando-a como disciplinadora, punitiva e hierarquizadora; isto é, valores muito próximos e presentes no mundo do trabalho. Nesta lógica, aspectos comportamentais são considerados como condição para a aprendizagem, sendo esta muito distante das relações com o conhecimento significativo para este aluno, na condição de trabalhador.

Mais uma vez, tomando emprestadas as palavras da autora Mérión Campos Bordas (1991), a respeito de como tem se apresentado a avaliação nas escolas de maneira geral, pode-se observar que:

"As formas que assume o processo são coerentes com as funções a ele atribuídas e correspondem a pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos derivados de uma concepção invariada de educação que considera a relação educativa como uma relação de autoridade, cabendo-lhe controlar e enquadrar os indivíduos de modo a garantir o equilíbrio social. Neste modelo conservador, a avaliação será '... um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola' (Luckesi, 1986, p.49). E o poder do professor estará amparado na visão cientificista que determina a necessidade absoluta de rigorosos meios de controle para garantir a eficiência e

eficácia do ensino ministrado, ou seja, do processo de adestramento desejado pela sociedade. Serve-se a tais propósitos não apenas através de instrumentos formais - exercícios, provas e testes - mas, e talvez principalmente, através das interações que se estabelecem entre professor e aluno" (Bordas, 1991:22).

Associados a esta reflexão, também aparecem questionamentos e sugestões de alternativas destes alunos-trabalhadores, no que mais diretamente lhes afeta o cotidiano de estudantes e trabalhadores, reforçando a idéia de que é possível modificar esta escola que aí está, em direção a uma escola para e dos trabalhadores-estudantes:

*"Não sei, acho que... até o professor tem que dá uma explicação mais concreta, né. Tem certas professoras que dão umas... umas respostas assim meio estranhas. Que nem Português... nós tava fazendo a prova, o guri perguntava umas coisas... ela enrolava, enrolava e não dava resposta certa. Aí ficou naquela: agora tu vai responder de que jeito? Porque, prá ela... se ela vai dizer o que ela sabe, ela vai tá dando a resposta, mas prá nós às vezes não é assim. As vezes, ela ainda dando a resposta que é mesmo na pergunta, a gente ainda não se fraga que é aquilo, né? Eu acho que esse ano a professora de Português... tá todo mundo reclamando dela" (Fabiane - 17 anos - 7ª série).*

*"Eu acho só que tem de errado é os trabalhos deles, que eles dão muito pouco prazo pra gente entregar. Pra quem trabalha tem que ter o fim de semana. Tu pensa bem: trabalha e estuda a noite, chegá 12 horas em casa, meia-noite, como eu chego todos os*

dias, me acordo às 5, eu não tenho como fazer, daí eu tenho uma sorte porque lá na firma eles me dão possibilidade de eu fazer horas, faço meu serviço, faço meus trabalhos" (João - 19 anos - 6ª série).

"Ah, eu acho, deveria perguntá se tá precisando de alguma coisa, se... porque o aluno que trabalha não é todo ele que pode tá fazendo... elas dão os tema prá casa.. Por exemplo, esse negócio de lê livro... Bom... de repente é uma coisa que a gente precisa, mas eu acho errado mandá lê livro em casa. Tem gente que não tem tempo. Eu sou um que não tem tempo...

Ah, eu acho que ela poderia dar, por exemplo, uns quinze minutos ou dez prá poder ler o livro na própria aula mesmo, não mandando ler em casa. Porque muita gente não pode, agora tem outros que podem. Esses que podem, sempre se dão bem" (André - 16 anos - 7ª série).

"Eu acho que ela é a única pessoa aqui, no colégio, que não entende que a gente trabalha, que a gente precisa do trabalho, porque ela costuma muito pedir trabalho de livro e tem muita gente, né, prá dá nota no bimestre e tem muita gente que não pode sair na biblioteca por exemplo, eu não posso tá saindo né, por causa que eu tenho que cuidá do meu irmãozinho, a minha mãe trabalha e muita gente não pode sair na biblioteca prá ir buscar livro, e então quem não faz o trabalho do livro fica com zero no bimestre. E eu fui que me ralei várias vezes, nos três bimestre eu me ralei por causa do trabalho do livro. Porque eu não pude fazer" (Eliane - 15 anos - 7ª série).

Por estas falas pode-se vislumbrar algumas possibilidades dentro dos limites desta escola, que tem ignorado este trabalhador em seu cotidiano, o que é identificável com a questão dos procedimentos de ensino, da didática e do método. Dentro de um contexto mais amplo são apenas detalhes para os quais a escola não tem nem sequer direcionado o olhar. Se houvesse uma preocupação, um envolvimento, mais concreto e comprometido com a realidade, com o vivido - e não apenas formal, em nível idealizado e discursivo - com a problemática destes alunos-trabalhadores, algumas alternativas de mudança poderiam ser construídas.

Arroyo (1986), refletindo sobre as possibilidades e limites da escola carente em sua trajetória à escola possível, chama a atenção de forma simples e esclarecedora para o seguinte:

"Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe" (Arroyo, 1986:28).

Esta tentativa de ver nos métodos uma das possibilidades, implica concebê-lo enquanto uma trajetória teórico-prática de leitura, interpretação e construção do mundo e da sociedade e não uma aplicação descontextualizada de receitas, técnicas, recursos didáticos, procedimentos de ensino e metodologias ativas com intenções de manter este aluno ocupado, imerso em atividades que não lhe dizem

respeito. Portanto, é essencial que se perceba que esta escola destinada aos trabalhadores carece de um projeto político-pedagógico onde o método possibilite pensar sobre qual base real se está inserido e para qual horizonte se deseja direcionar o caminho da escola. O ponto de partida deve ser a realidade imediata deste aluno-trabalhador em conjunto com as relações sociais que predominam nesta formação social, porém, é imprescindível se comprometer, mesmo a longo prazo, com mudanças menos aparentes e superficiais da sociedade. É de necessária relevância que este aluno-trabalhador consiga pensar, refletir e questionar as próprias contradições do seu trabalho, tendo consciência da natureza capitalista deste e avistando horizontes possíveis capazes de alterar a realidade vivenciada.

Neste sentido as constatações e reflexões da educadora Mérian Campos Bordas (1991), a respeito da educação básica, podem traduzir e esclarecer um pouco mais as idéias apresentadas:

\*O primeiro desses fundamentos é o de que uma orientação metodológica não é uma aplicação desencarnada de procedimentos e/ou técnicas de ensino. Ela envolve: a) o domínio, a assimilação de um sólido referencial teórico que permite compreender a realidade em função dos princípios explicativos adotados; b) o posicionamento crítico que ilumina as possibilidades e limites desses princípios teóricos em função do contexto no qual se pretende corporificá-los.

Em segundo lugar, uma orientação metodológica supõe posicionamento político, é uma opção em relação à natureza e aos fins da educação tal como em relação à idéia de criança, adolescente ou adulto assumida pelo educador. Dar-se conta disto auxilia a compreender porque, apesar das inúmeras vontades de mudança radical na atividade

educativa, poucos são, ainda, os elementos concretos capazes de orientar essa mudança. Afinal, não se trata simplesmente de mudar o jeito de fazer, mas sim o jeito de ser.

(...) Um terceiro elemento que informa uma orientação metodológica é sua estreita vinculação aos conteúdos do conhecimento, às características dos diferentes saberes trabalhados na escola, isto é, a consideração epistemológica do conhecimento. Isto significa que, embora certos princípios teóricos sobre o ensino possam assumir um caráter generalizador, guiando a ação da escola em seu conjunto - por exemplo, os princípios construtivistas sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo - os mesmos terão de ser dimensionados à luz das especificidades de cada área de saber; a estas, naturalmente, acrescentam-se as condições dos aprendizes, em termos de níveis e/ou etapas de desenvolvimento e de vivências" (Bordas, 1991:20).

E relevante que fique claro que não se deseja supervalorizar a importância dos métodos como as únicas possibilidades de transformação da escola noturna destinada aos alunos-trabalhadores, reduzindo todo o problema a esta dimensão, e desta forma esvaziar de conteúdo o peso dos determinantes sociais, políticos e econômicos. É necessário se explicitar que esta pode ser uma das muitas facetas para se começar a pensar sobre tal realidade. Jogar para fora do cotidiano da escola a total responsabilidade a uma sociedade que exclui, que marginaliza, que leva ao fracasso e à impotência, pode ausentar e excluir a educação das suas responsabilidades sociais. Portanto, cabe estar atento e refletir sobre o seguinte:

"De fato a escola vem se tornando uma experiência sócio-cultural cada vez mais forte na vida das pessoas, experiência que não se esgota fundamentalmente nos conhecimentos apreendidos nos livros ou com os mestres, mas passa pela longa experiência das relações sociais com a instituição, com os colegas, os mestres, a autoridade, a disciplina, a ordem, as normas, enfim, a organização do processo educativo e as relações políticas e

sociais em que se produz a educação. A escola é de alguma forma uma experiência de produção e de trabalho onde as pessoas terminam se produzindo como seres sociais e conscientes. Apesar dos limites das relações pedagógicas, a escola, enquanto experiência humana e social, é menos controlada e estreita do que a fábrica, daí sua força educativa" (Arroyo, 1988:9).

Recorrendo-se a mais um dos muitos testemunhos dos alunos-trabalhadores, pode-se estabelecer relações com a reflexão acima, a partir do seguinte posicionamento:

*"Eu acho que tem mais uma coisa, né, que aqui na escola é melhor do que lá no trabalho.*

*- Por que é melhor?*

*Não sei, porque a gente se sente melhor, a gente aprende mais coisas do que lá no serviço; porque lá é só aquela coisa, né, além de tá tirando curso, posso aprender, mas é só aquele curso, é só aquele tipo de coisa, mas aqui na escola não, a cada dia é uma palavra diferente, aqui se age diferente" (Aurélio - 13 anos - 5ª série).*

### 5.3 Os direitos dos alunos-trabalhadores na escola

"As instituições educativas têm o papel de formar o cidadão também para o trabalho. Mas um cidadão que, contraditoriamente, seja capaz de pensar as contradições do trabalho dele. Que não seja uma pedagogia da submissão. A submissão leva à subserviência, leva a criar cidadãos medrosos e covardes" (Frigotto, 1986:48).

Partindo da percepção que estes alunos-trabalhadores têm de si mesmos no ambiente escolar, é possível identificar a

desconsideração da escola com relação aos seus direitos, em situações muito simples e rotineiras, como no caso do portão da escola:

"Não sei, mas acho que não adianta os professores querer segura, né? Se o aluno não tá com vontade de ficá, vai ser às vezes até pior, porque tem gente que vai lá tenta sair, não deixa ele sair, aí começa a bagunça dentro da sala e os professores são obrigado a mandá ele embora... Tem vez que é assim, né? Que eu já vi... acho que até teve um guri aí que foi expulso por causa disso. Porque ele pedia prá sair.. ela não deixava ele sair... teve um dia que ele botou bronca com a professora, que eles tiveram que mandá o guri sair mesmo, né? Eu acho que às vezes não adianta segurá. Mas... também sou daquele tipo... que nem eu... se eu tô com vontade de vim, não vai ser os três primeiros que eu vou tá com vontade e depois os dois últimos que não... Então, eu já pego e não venho. Se é prá mim tá lá embaixo, pedindo e... implorando, então não venho.

Que nem eu assim... tem dias que não adianta... não consigo vim pro colégio, que eu tô com a cabeça bem longe. Não tô com ânimo, às vezes, tô com problema... que não consigo... espairecer... eu tenho que sair, não dá prá mim vim pro colégio. Daí, em vez de eu vim e assistir dois períodos e sair na hora do recreio, que eu sei que não vão deixá, eu pego e já não venho" (Fabiane - 17 anos - 7ª série).

"Ah, eu acho que sugestões, eu acho que eles não deveriam assim, sabe, de prender os alunos, como eles prendem, chaviar o portão na hora do recreio, acho que isso não é certo. Porque eu acho que quem vem estudar à noite já tem idade, já sabe o que

quer, não vai ser assim que vão conseguir" (João - 19 anos - 6ª série).

"Ah, negativo, acho que os alunos da noite eles tratam como os alunos da manhã ou da tarde. Não tratam como alunos que trabalham. Por exemplo, esse negócio aí do portão fechado, até concordo com eles... mas acho isso xarope. E não é só eu que acho isso. Eles tão tratando a gente como criança, né? Adolescente..." (André - 16 anos - 7ª série).

"O portão também... O portão, eu acho que é uma coisa... o portão fechado, tudo bem, mas agora, impedir o aluno de sair... eu acho que é muito errado, porque fica quem quer... Quem é interessado. Se o aluno não é interessado, deixa ir... ele tá pagando a mensalidade... deixa ir embora. Acho que o colégio tinha que ver isso, não tinha que trancá... porque a professora tranca, né? Ela num quer sabê, não deixa... Que nem uma vez eu queria sair, ela não deixou" (Leandro - 17 anos - 7ª série).

"O que eu menos gosto? Creio que seja quando a gente, ah, já tá no fim do ano, é quando nós queremos ir embora e não podíamos, ou tínhamos um período livre e queria sair mais cedo e não queria ficar no colégio, naquelas aulas e ir embora e não deixavam, o portão era chaveado e a gente não podia sair. Sim, é norma da escola, tem que ficar fechado, é segurança, eles dizem..."

- E daí, o que tu achas disto?

Eu acho que o aluno é bem crescidinho, o aluno do noturno é bem crescidinho, grandinho, se não tava a fim de ficar na aula por que que vai ficar? Se tu vai ficar na aula sem vontade

*própria, tu vai só estragar, não vai ficar ali aprendendo, tu vai ficar com aquele sentido de ir embora e não de aprender aquela matéria que tão dando"* (Valdirene - 20 anos - 7ª série).

Esta situação reflete uma escola que está muito preocupada com a questão disciplinar e em manter este aluno-trabalhador preso, em reclusão, contrariando seus desejos e vontades. Se esta escola estivesse comprometida com as necessidades e interesses destes alunos-trabalhadores seria necessário obrigá-los a permanecer na sala de aula contra a vontade dos mesmos? Demonstra que as aulas parecem não ser tão atraentes para estes alunos, tendo-se que adotar posturas autoritárias e cerceadoras da liberdade destes alunos-trabalhadores e, fundamentalmente, cidadãos com direitos que necessitam ser resgatados e valorizados. Obrigá-los a permanecerem em aula revela uma situação em que o processo de ensino e aprendizagem se apresenta como "trabalho forçado" e não opção, escolha, onde voluntariamente se deseja alguma relação mais íntima com o saber escolar.

Recorrendo-se às idéias de Mariano F. Enguita (1989), pode-se dizer que:

"Espaços transparentes, pátios de recreios, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não

podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites" (Enguita, 1989:185).

Por outro lado, percebe-se que estes alunos-trabalhadores têm consciência da situação a que estão submetidos, contrários às suas vontades, mas terminam convivendo, resignando-se e conformando-se a esta relação opressiva. São falas isoladas que não encontram ressonância no coletivo. Ou seja:

"As grandes manifestações de autoridade apresentam sempre, para quem a exerce, o risco de provocar grandes resistências; mas as pequenas fazem com que o risco de resisti-las não valha a pena para quem as sofre" (Enguita, 1989:165).

Esta relação de submissão não se dá somente no nível geral de decisões disciplinares, mas também está presente nas relações com os professores em sala de aula, diante de insatisfações e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem destes alunos-trabalhadores, é o que revelam os depoimentos a seguir:

*"Não. Nunca cheguei a ter uma conversa particular com os professores sobre esse assunto.*

*- Por que? Tu nunca sentiste necessidade?*

*Não, não é que não tenha sentido, porque a gente reclama na sala de aula, todo mundo, eles nunca mudam. Eu ir lá falar, acho que não vão me dar nem bola" (Ivan - 16 anos - 8ª série)*

"Ah... tá de implicância com o professor... E que o professor de Educação Moral e Cívica e Religião é muito rígido. Ele é muito mandão... Uma coisa que eu não gostava também que eu falei prá ele... uma vez nós chegamos a discutir dentro da sala, mas como a gente é mais baixo, tem que ficá quieto, né? (Fabiane - 17 anos - 7ª série)

"... Sei que nós tivemos uma ocasião que eu e ela se discutimos no meio do pátio, que ela quis impor um negócio; é só a senhora que quer ter razão, os alunos não têm razão. O professora, eu acho que isso aí tá errado, não é bem assim como a senhora pensa. Então quer dizer que a senhora vem aqui, vai chegar e colocar isso, isso e aquilo; agora tem pessoas que não pensam assim como a senhora, não sei o que foi que nós discutimos lá, que eu vim aqui prá rua, ela veio atrás de mim, que ela não me queria dentro da sala de aula. E aí: a senhora quer mandar, a senhora não tá tentando pensar no meu ponto de vista, a senhora tá pensando só no lado da senhora. Aí foi, sei que tive que pedir desculpas prá ela" (Tavares - 22 anos - 7ª série/evadido).

Complementando-se os depoimentos anteriores, quanto a esta realidade de submissão e subordinação às determinações dos professores e de toda estrutura escolar organizada para manter estes alunos sob controle, mais uma vez as idéias do autor Enguita sustentam tal visão, explicitando como se processa esta interiorização de normas e condutas:

"Subsidiário, mas não carente de importância, é o efeito que a submissão permanente à autoridade produz sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela" (Enguita, 1989:165).

E, para melhor ilustrar, eis uma situação particular vivenciada pelo grupo de alunos. Trata-se de um passeio que a escola faria com os mesmos. Inicialmente, professores e Direção solicitaram aos alunos que escolhessem onde gostariam de realizar um passeio. Os alunos foram consultados, porém, não foram ouvidos e respeitados em suas decisões. As relações democráticas no espaço escolar são apenas um arremedo de liberdade de escolha. Ou seja, não merecem crédito, confiança ou necessitam ser tutelados por decisões alheias.

Esta particularidade é relatada da seguinte maneira:

" - Com é que é essa história dos passeios?

Fizeram a gente arranjá uma lugar prá ir. Fiquemo quase uma semana discutindo com o professor representante um lugar prá ir... Resolvemo ir prá Latoma. Daí a gente queria ir prá Latoma, mas ele queria ir prá Gramado... Falou que Gramado era melhor, mas eu não queria saber o que ele queria... queria saber o que a gente queria, entendeu? Porque eles mandaram a gente escolher... por que que mandaram a gente escolher então? Eles tinham que dizer: oh, nós vamos prá Gramado, quem quer ir vai, quem não quer, fica. Que adianta mandá a gente escolher, a gente escolhe um lugar bom e eles pegam e não deixam a gente

*ir. Assim não tem condições, assim... eu não... não gostei da atitude deles, nesses pouco meses que eu estudei... O colégio ficou fraco, no meu ver.*

*- E como é que tu achas que a escola podia fazer? Que outro jeito, assim? Que sugestão tu poderias dar?*

*Cumprir... em primeiro lugar do passeio. A gente escolheu... por que não levaram nós... A gente arranjou dinheiro e tudo prá ir... Acho que eles deviam cumprir... ter um pouco de palavra..." (Leandro - 17 anos - 7ª série).*

*" - E por que tu achas que não deu certo?*

*Porque os professores não tiveram vontade de continuar. Foi a mesma coisa esse ano, inventaram de fazer um passeio. Ai os alunos aceitaram, foram lá, pediram prá ir prá um determinado lugar. Ai os professores começaram a dizer que não dava, porque era com água, era com isso e aquilo. Tá. Conseguiram enrolar, ai tá... mais ou menos começaram a desanimar o pessoal, né? Já tava todo mundo meio que sem vontade de ir, porque os professores já não tavam mais empenhando como tava no começo. No fim, acabou não saindo passeio. Porque deixou todo mundo desempenhar, ninguém teve mais vontade de sair" (Fabiane - 17 anos - 7ª série).*

Ainda dentro da dimensão da cidadania destes alunos-trabalhadores, enquanto um processo de construção de suas identidades, no sentido de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos, com potencial transformador do espaço social que ocupam e onde constroem suas trajetórias de

vida, tem-se mais uma faceta a ser revelada, através da questão do Grêmio Estudantil na escola.

A inexistência de um Grêmio Estudantil na escola, ao mesmo tempo em que é lamentada pelo fato de não haver nenhuma forma de organização destes alunos-trabalhadores, também surge como uma das possibilidades para estes alunos se fazerem representar e serem aceitos e reconhecidos em seus direitos. Representa um canal, um espaço para a discussão dos problemas que envolvem estes alunos-trabalhadores, mergulhando e se aprofundando na problemática deste aluno e trabalhador da escola noturno.

Algumas expectativas podem ser observadas nas falas de alguns alunos-trabalhadores:

*" - E como é que tu vês, aqui na escola, o fato de não ter um grêmio estudantil?*

*E... acho que é muito ruim sim, porque o grêmio estudantil é prá ajudar os alunos. E isso já não tem aqui. Porque, se tivesse grêmio estudantil, tudo isso que eu falei que não tem - portão aberto, isso aí - a gente poderia levar para o grêmio e o grêmio falá, né, prá nós. Mas como não tem, a gente não pode nem dá uma idéia" (André - 16 anos - 7ª série).*

*"Eu acho que deveria haver o grêmio, por causa que é uma forma dos alunos se expressar, porque se a gente vai falar, o que a gente fala assim, por exemplo, o que tô falando prá senhora aqui, se eu*

for falar prá uma diretora ou pro professor próprio, se eu vou falar pros outros professores o que tô falando prá senhora, aí a gente passa por errada, a gente passa... por ruim e daí a gente tá falando mal de um professor e com certeza o diretor vai dizer: ah, é ele que explica, tu não entende, tu que fica bagunçando, aí eu acho que devia ter grêmio, porque daí a gente pode passar, porque são as pessoas que convivem com a gente dentro da sala de aula, daí a gente podia falar prá eles o que a gente pensa e eles passavam, transmitiam o nosso nome, passavam pra diretoria, pro SOE, aí eles poderiam passar pra diretoria o que a gente pensa sobre os professores, a matéria que a gente tem dificuldade e talvez até ajudar a gente em certos problemas, poderiam ajudar a gente, acho que deveria ter acontecido, se realizado o grêmio aqui no colégio, isso aí ainda falta aqui no colégio, um grêmio" (Eliane - 15 anos - 7ª série).

"É importante, porque daí, eles vão... o grêmio é um grupo de alunos, né? Eles vão debater, vão perguntar prá nós o que a gente tá precisando, o que que tá faltando, o que que a gente acha que tem que melhorá... Daí, a gente vai levá prá eles... os alunos vão fazê uma reunião, vão levá prá eles... eles vão fazê uma reunião... vão levá prá diretoria e vão fazê a diretoria... tentá fazê a diretoria conseguir aquilo prá nós, entendeu? Porque o grêmio é um tipo assim... como é que eu vou te dizer?... Um... uma ajuda pros alunos. Pros alunos poder assim ter um intermédio entre os alunos e a diretoria, entendeu? Porque esse ano, a diretoria entrou na nossa sala duas vezes, só prá dar um recado. Nunca mais entrou, não entro prá perguntá como é que tava indo as aulas, como é que ia, num sei... só entro prá esse recado, só... que eu me lembro. E... acho que

*o grêmio é bem importante prá nós, porque daí os alunos, digamos... caso do portão: se a gente tivesse um grêmio, a gente não precisaria estar brigando todo dia com a professora para sair, daí a gente iria se reunir, porque vai que a nossa turma é bastante unida, a gente iria se reunir, a gente ia falar com o Silvio, que é o tesoureiro do grêmio e ia pedir para ele conversar com os caras do grêmio, a gente iria fazê um abaixo-assinado, iria fazê todo o procedimento correto, prá o pessoal que quer ir embora, ir né, acho que o grêmio seria muito bom prá ajudá os alunos. Acho que seria muito bom" (Leandro - 17 anos - 7ª série).*

*"Daí, com o grêmio estudantil o pessoal se entrosava mais, pedia mais coisas pro próprio aluno, tinha mais direito, né?" (Ivan - 16 anos - 8ª série)*

A escola, em alguma medida, também tem feito algumas tentativas e se preocupado em captar e compreender as dificuldades destes alunos-trabalhadores do ensino noturno; o esforço, porém, parece ter sido muito pouco frutífero, pois a escola nem sequer começa por questionar a própria visão que professores e alunos têm em relação a se perceberem enquanto sujeitos de direitos.

Trabalho realizado pela Direção, Vice-Direção, SSE e SOE, com alunos e professores das diferentes turmas da escola no ano de 1989, do qual resultou um relatório de avaliação do ano letivo (conforme Anexo C), tornou possível identificar alguns aspectos que, talvez, contribuam para a construção de

alternativas para o ensino noturno, mesmo reconhecendo-se que possam ser limitadas.

Os alunos apontam aspectos negativos e positivos, e dentre estes a relevância dada à questão do relacionamento humano no espaço escolar, como: "A força de vontade dos professores de continuarem o seu trabalho após a greve; a preocupação do SOE com o rendimento dos alunos; o interesse da escola sobre os alunos; o bom sistema de ensino da escola; a compreensão dos professores para com os alunos; companheirismo dos professores, dando apoio aos alunos; paciência dos professores; o bom relacionamento da Direção; entre outros".

O que é possível de ser identificado em algumas destas colocações é uma certa "gratidão" dos alunos aos professores por estes estarem se relacionando com o alunado de forma humana, como se tal atitude não fizesse parte do processo pedagógico. Observa-se que os alunos se vêem como recebendo "favores" dos professores e que ser tratado de maneira digna e humana não faz parte de seus direitos, enquanto alunos-trabalhadores e cidadãos. Nesta caso, a escola noturna acaba tomando feições de uma obra de caridade.

Apesar da escola demonstrar interesse e preocupação em compreender melhor a problemática que envolve seus alunos-trabalhadores, as respostas à enquete realizada pela mesma, ainda revelam as contradições de uma relação de autoritarismo

e poder por parte da instituição escolar. Percebe-se que as questões relativas às fragilidades da escola em corresponder às expectativas destes alunos-trabalhadores são apontadas de forma mais explícita e incisiva nas entrevistas e não no levantamento da escola. Há uma dificuldade dos alunos expressarem-se e posicionarem-se criticamente no espaço escolar.

## 6. NO IR-E-VIR DO COTIDIANO DA ESCOLA NOTURNA E DO MUNDO DO TRABALHO

"Em que sentidos e direções desejamos transformar o mundo, ou: nossas pesquisas implicam transformação? Corremos o perigo de esquecer que o sujeito e o objeto de nossas pesquisas são seres humanos? Não deveríamos correr este risco, pois são pessoas - não o 'trabalho' mas homens e mulheres trabalhadores reais (...) - o que nosso estudo focaliza. Para muitos de nós o objetivo final de nosso trabalho é criar um mundo no qual os trabalhadores possam fazer sua própria vida e sua própria história, ao invés de recebê-las prontas de terceiros, mesmo de acadêmicos" (Hobsbawm, 1987:32).

### 6.1 O significado do trabalho na trajetória dos alunos

Ao refletir-se sobre as relações sociais e pessoais que envolvem o mundo do trabalho, tentando penetrar nas diferentes formas com que o trabalho se faz presente nas representações destes alunos-trabalhadores, é

importante considerar que a sociedade na qual se encontram inseridos está organizada sob a ótica capitalista. Tal sociedade organiza-se a partir de relações sociais reais construídas por meio de uma base material, ou seja, de uma estrutura econômica. E o que o autor Henri Lefebvre (1988) salienta quando escreve que:

\*Portanto as relações fundamentais de qualquer sociedade são as relações de produção. Para atingir a estrutura essencial de uma sociedade, a análise deve recusar aparências ideológicas, as fórmulas oficiais, tudo o que se agita na superfície da sociedade, qualquer espécie de decoração: deve atingir, sob essa superfície, as relações de produção, ou seja, as relações básicas dos homens com a natureza e dos homens entre si, no seu trabalho\* (Lefebvre, 1988:75).

Partindo da concepção de que o trabalho, enquanto organizador das estruturas sociais, está presente em todas as atividades de produção das condições materiais e imateriais da vida humana, é necessário explicitar que, na sociedade capitalista, o trabalho assume, ambigualmente, a dimensão humanizante e, ao mesmo tempo, desumanizante. Quanto a isso o depoimento dos alunos-trabalhadores do ensino noturno, sujeitos desta pesquisa, têm muito a dizer:

*"O trabalho para mim é um dever que a gente tem que fazer, porque sem trabalho a gente não consegue comprar as coisas, não consegue se alimentar, se vestir, a gente que trabalha se sente mais responsável também pela gente mesmo"* (Aurélio - 13 anos - 5ª série).

*"Trabalho, assim é o que cada um exerce, faz. A importância dele é prá pessoa ser mais responsável. Eu comecei a ser bem mais responsável a partir que comecei a trabalhá" (Alice - 15 anos - 7ª série).*

*"Eu acho que o trabalho é uma coisa que a gente precisa prá sobrevivê. Alguns não têm condições de sobrevivê, tem que trabalhá. Ou outro mesmo trabalha só prá divertimento, ou prá sair de casa, prá não se incomodar porque muita gente que briga com os pais em casa têm que sair. Até num tando trabalhando, pode tá bebendo na rua. (...) Ah, eu penso que todos que trabalha, que já tem uma cabeça muito mais aperfeiçoada, porque já sabe o que é ter que acordar cedo prá ir pro trabalho, depois tem que vim prá cá. Acho que muita gente tem cabeça feita já" (André - 16 anos - 7ª série).*

Para alguns destes alunos-trabalhadores, conforme é possível de se captar nas falas acima, a concepção de trabalho é construída a partir de suas próprias experiências e vinculada a uma caráter moralizador, educativo para a submissão e domesticação. E visto como um elemento determinante no processo de amadurecimento e formação do indivíduo, isto é, representa assumir responsabilidades que pertencem ao mundo dos adultos. Responsabilidades estas associadas à sobrevivência, luta pela vida e sofrimento. Tal visão encontra-se muito ligada ao caráter degradante do trabalho, mas que contraditoriamente vai aparecer como glorificação pela via do trabalho, necessidade que

transfigura-se em virtude para estes trabalhadores, precocemente inseridos no mundo da produção de bens e serviços. E também por meio da ideologia enobrecedora do trabalho que o capital realiza seu processo de ampliação e reprodução.

E sobre estes pequenos trabalhadores que José de Souza Martins (1991), no livro intitulado: "O massacre dos inocentes - a criança sem infância no Brasil", faz referência a uma realidade dolorosa e alerta que:

"A infância está sendo transformada em sucata de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Esse fato põe a sociedade inteira em perigo, porque lança gerações inteiras, prematuramente, num modo de vida adulto" (Martins, 1991:4).

No caso dos sujeitos desta pesquisa que encontram-se na adolescência e juventude, em sua maioria, a situação não difere muito, principalmente ao se observar a idade com que muitos ingressaram no mercado de trabalho (ver Anexo D) e o depoimento destes alunos-trabalhadores da escola noturna:

*"Primeiro achei que era complicado, mas não é complicado, porque já sai da infância pra adolescência; porque eu já sai disso e já pulei pro trabalho, do trabalho já comecei a estudar de noite; então, eu já me sinto tão adolescente, já devido a situação de estar estudando, trabalhando... assim"*  
(Alice - 15 anos - 7ª série).

*"Mudou que eu cresci. Cabeça, né? Minhas atitudes assim... como é que eu vou dizê, adulto, como é que se diz, né, porque antes do serviço a gente é guri, só quer saber de correr rua, brincar, não quer saber de estudar, sabe?" (Alexandre - 20 anos - 6ª série)*

Não se trata, aqui, apenas de retardar a entrada no mundo dos adultos destas crianças, adolescentes e jovens trabalhadores, sujeitos sociais em construção pela materialidade do mundo, somente com a intenção de protegê-los das relações esgotantes e perversas do trabalho na ótica capitalista. O que é significativo observar é que os mesmos têm aspirações, expectativas e necessidades vinculadas à infância, à adolescência e à juventude e que, portanto, têm direito a usufruí-las dentro de seu tempo, priorizando, neste caso, o seu direito ao tempo de escola como um tempo que não é passível de ser recuperado e tão pouco reversível.

E, mais uma vez, Arroyo (1986) quem chama a atenção sobre este aspecto quando lembra que:

*"O futuro operário é excluído da oportunidade que aos nossos filhos é dada: viver na infância, na adolescência e na juventude a experiência escolar, uma das experiências sócio-culturais mais marcantes. A classe operária foi entrando na escola, porém ainda não conquistou o direito ao tempo e ao espaço necessários para viver essa experiência social e cultural que se tornou necessária aos filhos de outras classes. Ela tem que ser preparada precocemente para a vida, o trabalho e a produção. Os filhos da classe operária terão que ser trabalhadores produtivos para que os filhos adolescentes e jovens da burguesia possam viver uma experiência de escola cada vez mais longa, ou ao menos*

possam vegetar, divertir-se, gozar a vida, gastar o tempo improdutivamente, despreocupadamente" (Arroyo, 1986:52).

Retomando-se as diversas concepções e visões sobre como aparece o significado do trabalho na realidade diária dos alunos, pode-se destacar:

*"Eu vou ser total franco contigo. Vou abrir o jogo: trabalho pra mim é uma coisa que corta a vida do ser humano, ela divide parte inútil de um lado que é o trabalho e um pouquinho de lazer do outro" (Anilson - 18 anos - 7ª série).*

*"Pra mim, o trabalho é uma questão de sobrevivência; se tu não trabalha, tu não vive. Tudo depende do dinheiro, tanto prá se alimentar como pra se divertir. O trabalho é essencial hoje em dia. Se não trabalhar, ninguém me dá nada" (Luiz - 22 anos - 8ª série/evadido).*

*"Ah, é o essencial... Sem trabalho tu não come, não toma nem água, não tem luz... Lógico que uma pessoa que tem boa sanidade mental tem que trabalhá, né? Daí, tem na sua cabeça que o trabalho é a essência de tudo" (Leandro - 17 anos - 7ª série).*

*"Trabalho pra mim é uma coisa essencial na vida, porque sem trabalho não se ganha o pão de cada dia" (Ivan - 16 anos - 8ª série).*

E interessante observar-se nas declarações acima que, para muitos dos depoentes, o trabalho aparece como

sustento, sobrevivência; coisificado como destino inevitável para manter-se vivo, necessidade que passa a fazer parte de suas vidas como essencial e irreversível. Para a maioria, representa a possibilidade de ter acesso aos bens de consumo diários e imediatos, suprir as necessidades básicas para sobreviver. É uma mercadoria que permite ter acesso a outras mercadorias necessárias à reprodução biológica e social, e conseqüentemente, enquanto classe trabalhadora explorada e marginalizada que possibilita o processo acumulativo e reprodutivo do capital.

Dentro da dimensão do trabalho enquanto necessidade imposta para suprir outras necessidades, aparece a problemática da inserção precoce no mercado de trabalho destes jovens trabalhadores a fim de aumentar a renda da família, que tende a decompor-se gradativamente como reflexo de uma crise econômica, que se agrava tanto em termos conjunturais, como estruturais, em nosso país. Recorrendo-se novamente às idéias de José de Souza Martins (1991), pode-se considerar que:

\*O desenvolvimento alucinado que os países ricos, e as vorazes elites dos países pobres, exigem dos países pobres, para beneficiar apenas uma pequena parcela da população, implicou o descarte de mão-de-obra já barata. Implicou, também a disseminação de diferentes formas de trabalho clandestino, mediante pura e simples supressão de direitos conquistados pelas classes trabalhadoras, na incorporação precoce do braço infantil ao processo de trabalho, para nele substituir o adulto que, apesar de barato, tornou-se caro nos termos da lógica cerrada da acumulação sem limites e sem escrúpulos. Hoje

o filho criança desemprega o pai adulto, porque seu trabalho é mais barato. Ou o filho criança completa o salário ou o ganho do pai adulto porque o que este recebe é insuficiente para sustentar a família" (Martins, 1991:13).

Os depoimentos de alguns alunos-trabalhadores do ensino noturno permite conhecer melhor a dimensão do que está acontecendo em termos de pauperização e degradação das classes trabalhadoras na sociedade brasileira atual:

*"Aconteceu que o pai ficou doente das varizes da perna, aí ele não podia trabalhá, aí eu tive. Ele ficava só recebendo INPS, a minha madrasta ia fazê faxina, a minha irmã trabalhava ali na loja e eu ia vendê picolé. Aí, eu chegava no fim da tarde, dava o dinheiro pra ele. Aí, logo ele ficou bom. Aí, logo começou a trabalhá. Aí, peguei nesse emprego de office-boy..."* (Aurélio - 13 anos - 5ª série)

*"Agora, se trabalha em qualquer coisa porque se precisa de um dinheiro prá comprá uma coisa. Trabalho... Tem que trabalhá; assim mesmo é importante porque precisa do salário, precisa de um salário pra você vive, porque senão não dá, viver sem tá trabalhando. Ainda mais com uma família assim como a minha, que precisa... Tem que ser mais do que um ou dois prá tá trabalhando, prá podê ganhá, prá dá conta da família"* (Rosilda - 18 anos - 8ª série).

Não são somente pressões de ordem social e econômica que determinam o trabalho precoce destes alunos-trabalhadores, alterando suas rotinas e trajetórias. Na fábrica da vida, as relações pessoais e os problemas de natureza subjetiva também alteram caminhos e desviam rotas, transformando expectativas

em desafios, principalmente e fundamentalmente pelo fato de pertencerem às classes trabalhadoras, o que difere substancialmente em relação às demais situações vividas pelos filhos das classes burguesas. E o que parece indicar estas falas:

*"E o pai pegou, né, e separou e foi embora... Daí, eu passei pra sétima série e tinha que trabalhá. Porque minha idéia não era trabalhá agora, entendeu? Com o pai tando em casa..., porque daí eu ia tê mais tempo pra estudá de tarde, e tirá o curso do SENAI à noite e pegá um serviço melhor. Daí, aconteceu tudo isso... Peguei e tive que trabalhá direto, com quinze anos..." (Leandro - 17 anos - 7ª série)*

*"O pai só aparece de vez em quando, que é pra trazer uma ninharia de dinheiro pra minha mãe que não dá pra alimentar a todos. Agora, a mãe tá trabalhando. Ela ficou 4 anos em casa a aí, era eu e meu irmão mais velho e minha irmã casada que sustentava (...). Então, a gente tá levando como dá" (Valdirene - 20 anos - 7ª série).*

E oportuno, ainda, estabelecer-se relações entre a problemática individual destes alunos-trabalhadores e a realidade social, política e econômica em que encontra-se inserida a sociedade brasileira. Os reflexos, em termos pessoais, sobre o cotidiano dos referidos alunos, traduzem uma situação de crise econômica, recessão e desemprego, que os vitima diretamente na condição de trabalhadores.

"Por causa dessa lei começaram a largar... Essa 'lei do Collor'. Entrou o Collor, aí começou a largar. Largaram cem em uma semana, daí eu não fui. Largaram duzentos e poucos na outra semana, daí eu fui junto. Aí fiquei parado. Embora o emprego tá difícil e eles não querem pagar, não vale a pena sair de casa" (Alexandre - 20 anos - 6ª série).

"Daí me botaram pra rua. Eu tava por uma agência de empregos, daí estorou o 'Plano Collor', aquela recessão de empregos, aí se aproveitaram e me mandaram embora..." (Luiz - 20 anos - 8ª série/evadido)

"E como eles não tão conseguindo vender o produto, porque desde que deu esse plano aí, né? A firma realmente deu aquela queda e não conseguiu se levantar ainda, né? Então, eles deram um tempo. Vamo te demitir, mas assim que as coisas melhorá, vamos te chamar de volta, né?" (Cristina - 23 anos - 8ª série)

"Lá eles me deram aviso-prévio. Não é por causa do serviço, é que eles queriam colocar o pessoal para a rua porque tinha pouca produção. Tava baixando a produção, não tinha serviço pra tanta gente, então eles foram colocando pra rua" (Ivan - 16 anos - 8ª série).

Enquanto num dos depoimentos anteriores, da aluna-trabalhadora Rosilda, percebe-se uma resignação às imposições e determinações do mercado de trabalho, quando diz que: "Se trabalha em qualquer coisa porque se precisa...", ou seja, submete-se a esta situação pela necessidade de manter-se no

emprego; já no depoimento do aluno-trabalhador Alexandre a postura não é a mesma. Ao referir-se à situação de desemprego e dificuldades para se conseguir um trabalho com uma boa remuneração, Alexandre coloca que "Embora o emprego tá difícil e eles não querem pagar, não vale a pena sair de casa..." Percebe-se uma certa resistência, um não conformismo com relação às condições impostas por este mesmo mercado de trabalho, ao negar-se a aceitar qualquer emprego que não seja remunerado de forma justa, segundo a sua ótica. Resistência que poderá ter seus limites, em função das próprias condições deste trabalhador, para poder reivindicar e barganhar um melhor salário.

Observa-se que estes jovens trabalhadores não têm as mínimas garantias de permanecerem no seu emprego, principalmente em situações de crise e de política econômica recessiva, como bem demonstram seus depoimentos. Costumam ser os primeiros a serem demitidos em função de serem mão-de-obra desqualificada ou com o mínimo de qualificação para o posto que ocupam. Ou seja, encontram-se debilitados e fragmentariamente qualificados em termos de complexificação do saber teórico-prático, de habilidades e capacidades, de domínio de princípios, assim como de decisões no processo de trabalho.

Até que ponto está sendo oferecida a estes jovens trabalhadores a possibilidade de realizarem escolhas e de

fazerem opções? O que percebe-se é uma imposição do mercado de trabalho, que com suas necessidades absorve esta mão-de-obra desqualificada e quando não mais a deseja, dispensa-a. Desta forma, acentua-se o processo de degradação das oportunidades de emprego e a conseqüente expulsão e marginalização dos trabalhadores. Tal quadro traduz a estruturação de uma sociedade que prioriza os ganhos do capital sobre o trabalho, com a privatização dos lucros e a socialização dos custos e que, paradoxalmente, só tem aceitado e reconhecido como cidadãos aqueles que exercem o seu direito ao trabalho, nesta mesma sociedade que os exclui e não gera oportunidades de trabalho.

Também é relevante salientar que estes alunos-trabalhadores não se encontram inseridos apenas no setor terciário da economia, conforme havia sido previsto no projeto desta pesquisa. Constata-se uma grande instabilidade e rotatividade no emprego. A mobilidade ocupacional registra a passagem destes trabalhadores por diferentes ramos e setores da economia, tanto no comércio como no setor de prestação de serviços e na indústria de transformação (ver Anexo D). Tal situação pode ser associada ao fato destes trabalhadores serem desqualificados e estarem à mercê de oscilações conjunturais do mercado de trabalho em nosso país; como também, às inovações tecnológicas, que ao mesmo tempo em que ampliam e criam novas ocupações e postos de trabalho, também modificam, substituem e fazem desaparecer outros (Enguita, 1989). Com

referência à polêmica sobre o tema da automação e dos efeitos das inovações tecnológicas sobre o processo de trabalho, esta não será fruto de reflexões neste estudo, visto não ser objetivo específico do mesmo abordar tal questão.

Outra problemática que aparece com muita ênfase nos depoimentos destes alunos-trabalhadores diz respeito às diferentes facetas da violência das condições de trabalho e das relações de brutalização do processo de trabalho no capitalismo, chegando algumas vezes a mutilar o corpo destes trabalhadores, como é perceptível nas seguintes colocações:

*"Eu tava trabalhando numa máquina de lixar; eu nunca tinha pegado lixadeira, aí eles me botaram lá e não me explicaram nada, daí peguei por minha conta e aí fui botá material em cima da máquina, aí pegou o rolo na minha camisa; tava ligada a máquina. Pegou o rolo na minha camisa e cortou o meu dedo. Arranquei um pedaço do dedo fora, daí peguei o seguro. Fiquei um mês e meio de seguro, aí eles me botaram pra rua" (Volmir - 18 anos - 6ª série).*

*"Fiquei três meses lá. Chegou o dia pra fechá o contrato, eu faltei. Eu levei uma martelada no dedo, esmaguei o dedo e pedi o encarregado prá ir embora, né? Porque num dava prá trabalhá, eu trabalhava em palmilha de sapato e num dava prá trabalhá com o dedo daquele jeito, aí, ele pegou, num deixou, né? Aí no outro dia eu faltei. Aí no segundo dia fechou meu contrato e eles me largaram. Ah, dei graças a*

*Deus que eu fui embora daquilo lá...*" (Leandro - 17 anos - 7ª. série)

*"Fiquei seis meses; daí era direto; era de segunda a segunda e davam uma folga quando queriam só. Os horários eram absurdos, eram de 12 a 14 horas por dia; daí, ali passou cinco a seis meses. Eles pagavam bem até, dava muita hora-extra. Daí, depois comecei a enjoar, não tinha tempo prá sair e eu queria sair. Misturava sair com serviço e não aguentava..."* (Luiz - 22 anos - 8ª série/evadido).

A disciplina no local de trabalho e a submissão e domesticação do corpo e da mente aparecem como uma das dimensões do trabalho; opressão vivida cotidianamente por estes jovens-trabalhadores e presente no relato desta aluna-trabalhadora:

*"Acho que foi minha primeira firma, porque daí foi a primeira vez que eu trabalhei, né?! Primeiro contato assim, porque foi no mercado, um monte de pessoas. Primeiro contato com vamos dizê, assim... ser mandada, né? Faz aquilo, faz aquilo outro, não era acostumada, né? Em casa era, mas em casa é diferente do que... se diz: faz aquilo ali... Se tu tá brincando tu não faz, mas também apanha, mas também não faz. Mas lá, vai batê boca com o chefe, dizer que é prá fazer? Tem que fazer, né? E uma coisa que tu é obrigada a fazê. Tu tem que fazê. Foi meio difícil, né? Mas fazê o quê? Brigá? Aí, foi se acostumando. Mais eu que tenho um gênio assim que não gosta de sê mandada. Mas, tem que fazê"* (Rosilda - 18 anos - 8ª série).

Nesse relato é possível identificar o conflito constante e a contradição que perpassam os questionamentos da aluna-trabalhadora Rosilda, principalmente quando compara as relações do trabalho com as da família, e nesta última, não submete-se, expondo-se à punição: "... tu não faz, mas também apanha, mas também não faz." Enquanto que no trabalho sua postura de enfrentamento assume a forma de resignação: "... Mas lá, vai batê boca com o chefe (...) Tu tem que fazê. (...) é obrigada a fazê (...) Aí foi se acostumando."

A autora Simone Weill (1977), que também preocupou-se com a degradação dos trabalhadores pelo trabalho nas fábricas, realizou alguns estudos sobre a condição operária e a opressão, apresentando suas conclusões da seguinte perspectiva:

"O pensamento deve estar constantemente pronto ao mesmo tempo para seguir o curso monótono de gestos indefinidamente repetidos e para encontrar em si próprio recursos para remediar o imprevisto. Obrigação contraditória, impossível, exaustiva. O corpo está às vezes esgotado, de noite, à saída da fábrica, mas o pensamento está sempre esgotado, mais ainda do que o corpo. Quem passou por este esgotamento e não o esqueceu, pode reconhecê-lo nos olhos de quase todos os operários que desfilam à saída da fábrica. Que bom seria poder depositar a alça, à entrada, no cartão de ponto e retomá-la intacta à saída! Mas é o contrário que se dá. Ela vai com a gente para a fábrica, onde sofre; de noite este esgotamento como que a anulou, e as horas de lazer são inúteis" (Weill, 1977:134).

Aliados à disciplina, à ordem e à obediência no mundo do trabalho, estão a rotina, o cansaço e a exaustão como características que reforçam a dimensão desumanizante e

degradante do trabalho na sociedade capitalista. E desta maneira que a aluna-trabalhadora Valdirene tem sentido e convivido com suas tarefas de telefonista num supermercado:

*"Passo o dia telefonando, atendendo ligações, fazendo ligações prá eles. A maioria da parte é só isso. Tem dias que quando eu saio de lá, eu saio com a cabeça pesada, não dá mais vontade de fazer mais nada, só dá vontade de chegar em casa, tomar um banho e ir dormir, porque parece que a cabeça vai estourar. Sabe, aquilo vai acumulando, não é como se tu trabalhasse num serviço pesado, que tu fizesse esforço e que tu cansava o corpo; tu chega em casa, deita, no outro dia o teu corpo tá descansado, mas a tua cabeça não, passa o dia inteiro naquilo, e de noite não adianta, ela não vai deixar de reter o que aconteceu..."* (Valdirene - 20 anos - 7ª série).

Pelo depoimento acima, constata-se que as condições de trabalho extenuantes e exaustivas não debilitam somente os trabalhadores da esfera diretamente produtiva como a fábrica, mas atingem também os trabalhadores da esfera denominada improdutiva como o setor de prestação de serviços.

Harry Braverman (1987) aborda a questão da divisão do trabalho em produtivo e improdutivo, partindo da análise sobre a degradação do trabalho na sociedade capitalista monopolista, referenciado nos estudos de Marx sobre o tema em "O Capital" e em "Teorias da Mais-Valia".

Para Braverman (1987) o importante nesta discussão não se refere "à natureza dos processos de trabalho" e nem à natureza do produto, ou "a sua utilidade para os homens em particular ou à sociedade em geral, mas o que interessa especificamente e inteiramente é o papel do trabalho no modo capitalista de produção" (Braverman, 1987: 348). Dito de outra forma, o essencial nesta polêmica entre trabalho produtivo e improdutivo é a análise das relações de produção sob as quais os trabalhadores encontram-se organizados em decorrência da estrutura de classe da sociedade capitalista, e não a discussão da utilidade de determinadas variedades de trabalho. Isto porque, de uma forma ou de outra, se contribui para o processo de reprodução da sociedade capitalista; seja através do trabalho produtivo que "é contratado pelo capital no processo de produção, com o objetivo de criar mais-valia" <sup>1</sup>, ou pelo trabalho improdutivo que, mesmo assalariado, não é considerado produtivo por não participar diretamente da produção, acrescentando e/ou transferindo valor às mercadorias.

Vale ressaltar é que tanto o produtivo quanto o improdutivo, são trabalhos assalariados que contribuem diretamente ou indiretamente para um mesmo movimento total, o de reprodução e ampliação do capital. Atualmente, ambos encontram-se em situação de degradação muito semelhantes, conforme o depoimento anterior da aluna-trabalhadora Valdirene

---

<sup>1</sup> BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

que apropriadamente nos remete a esta problemática.

Recorrendo-se novamente ao autor Braverman (1987), este revela em seus estudos que:

"No escritório e na fábrica modernos, a distância entre as formas e condições do trabalho que aparecia tão grande no escritório e na loja, agora estreita-se. Embora fossem outrora um meio de escapar à 'desventura' de ser um trabalhador produtivo, as ocupações improdutivas, nos exércitos de trabalho empregados em suas bases, perderam a maior parte de seu atrativo, e tornaram-se meramente outra forma de exploração. De posições privilegiadas que eram, nas quais se podia em pequeno grau partilhar das vantagens decorrentes do capital mediante trabalho produtivo, vieram a ser meros dentes na engrenagem total destinada a multiplicar o capital" (Braverman, 1987:354).

As revelações da própria realidade dos alunos-trabalhadores associadas às reflexões acima, permitem constatar que um movimento de desqualificação do trabalho, principalmente vinculado ao setor terciário da economia, está ocorrendo sob a nossa presença, no mundo do trabalho. A absorção de mão-de-obra deste setor pode estar fazendo parte da lógica do processo de acumulação do capital, com a remuneração da força de trabalho a níveis baixíssimos, incluindo-se tanto os segmentos formais quanto os informais; sendo que estes últimos, exigem o mínimo de qualificação e habilidades para o desempenho de suas funções. Tal processo pode estar gerando um mercado de serviços marginalizados e autônomos, sem qualquer compromisso do Estado enquanto

instituição responsável pela garantia de benefícios sociais.

Outro aspecto significativo a ser ressaltado sobre as representações destes alunos-trabalhadores quanto ao mundo do trabalho, diz respeito à maneira como os mesmos aprenderam seu trabalho. Ou seja, como estes alunos-trabalhadores percebem o seu processo de inserção e aprendizagem no mundo produtivo:

*"Lá nada eu aprendi me ensinando. Tudo aprendi olhando os outros fazê. Porque quando eu trabalhava no vasilhame, daí era meio turno prá mim, meio turno pro outro. Mas daí, quando ele chegava, aí eu procurava fazê outra coisa, senão ficava ali. Aí, eu pegava, vinha prá loja, prá ajudá os guri, né? Ali eu começava a olhá eles a fazê e aprendi. Quando eles botaram eu na loja, eu já sabia"* (André - 16 anos - 7ª série).

*"Isso aí, o encarregado botou a gente na máquina como ajudante e assim a gente passa prá operador. Assim, o guri que era operador me ensinou a trabalhar na máquina e a sair daquela e ir prá outra. Assim, eu ia ficar de operador"* (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).

*"Ah, eu aprendi a trabalhá com os encarregados, né, porque em todos os setores que a gente vai trabalhá tem o encarregado que orienta a pessoa, o serviço que tu deve fazê. Daí a gente vai pegando prática, a gente vai aprendendo, porque a gente tem que aprender"* (João - 19 anos - 6ª série).

*"Aprendi com o encarregado da expedição e só fiquei um dia inteiro olhando eles trabalhar; o que eles faziam quando uma peça caía no chão ou outra coisa.*

*... Ai, eu digo assim, nas cacetadas que levei da máquina eu aprendi a consertar e saber porque que dava um erro na máquina" (Anilson - 18 anos - 7ª série).*

As respostas demonstram que a maioria dos alunos aprendeu suas tarefas observando, olhando os outros fazerem, no próprio local de trabalho. "Aprenderam fazendo", isto com relação as atividades que exigem menos habilidades e preparo em termos de conhecimentos teóricos e práticos.

Os depoimentos exemplificam a formação assistemática do trabalhador no próprio espaço de trabalho sem que a empresa invista neste profissional em termos de preparo e qualificação. Sendo considerado um trabalhador semi-qualificado ou desqualificado, que é visto sempre na condição de aprendiz, suas possibilidades e condições de reivindicar uma melhor remuneração diminuem sensivelmente.

Segundo Gaudêncio Frigotto (1990), o "posto de trabalho" aparece como o principal educador dentro das relações de trabalho no mundo da produção, por meio da realização de determinada atividade, concreta e prática no ambiente de trabalho, perpassada pela ótica e interesses do mercado de trabalho capitalista.

Neste sentido, Marília Pontes Spósito (1989) também traz a sua colaboração:

"Assim, o preparo específico exigido de uma determinada ocupação será conseguido no próprio ambiente de trabalho, na prática do trabalho ('aprende-se a fazer, fazendo') ou então as próprias empresas se encarregam de fornecer cursos rápidos de treinamento para formar a mão-de-obra de que necessitam" (Spósito, 1989:56).

Paralelamente a esta formação que processa-se via posto de trabalho, a empresa quando lhe interessa e convém, é capaz de investir neste trabalhador por meio de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento. O que pode representar simultaneamente um processo de inculcação ideológica dos interesses da empresa e a possibilidade de cooptar este trabalhador. Quanto ao treinamento como investimento para o capital, o aluno-trabalhador Leandro relata a sua experiência:

*"Primeiro eu vou pegá de aprendiz, mas eu vou fazê curso. Eu não vou pegá assim na empresa. Eu vou tirá um curso com eles. Daí, se eu passá no curso, ... que é quase certo, porque eu em curso assim, sou muito bom até... Me interessa bastante. Daí, praticamente passei, antes de começar. Daí, vou pegá, vou começa em janeiro, vou ser aprendiz. Daí, seria de auxiliar de mecânica industrial, prá essas máquinas grandes que tem lá"* (Leandro - 17 anos - 7ª série).

Certamente que o saber a que este aluno-trabalhador terá acesso será dosado na medida necessária para seu posto de trabalho a fim de que possa tornar-se produtivo para o capital, dentro do que lhe convém.

Até este momento ficaram as impressões digitais do trabalho sobre a vida destes alunos-trabalhadores. Na parte seguinte desta pesquisa será abordada mais intimamente a relação entre a escola e o trabalho, definindo os rumos das trajetórias de vida destes alunos-trabalhadores.

## 6.2 Os alunos-trabalhadores e o retorno à escola: realidade e ilusão

Por que este aluno tantas vezes expulso da escola insiste em retornar a ela? Que motivos, atrativos e respostas têm a escola noturna para oferecer e construir junto a estes alunos-trabalhadores?

Em certa dimensão este constante movimento de abandono e retorno à escola dos sujeitos pesquisados têm traduzido um processo que encontra-se enraizado e

subordinado às determinações do mundo do trabalho.

O trabalho surge como uma das questões fundamentais na vida destes alunos-trabalhadores, justificando simultaneamente o retorno dos mesmos ao cotidiano escolar, assim como sua exclusão deste último. Retorna-se à escola fundamentalmente, mas não exclusivamente, pelas contingências do mundo do trabalho.

Há uma invasão praticamente de todos os espaços e dimensões da vida humana destes alunos-trabalhadores pelo trabalho, dominando a esfera do vivido, do cotidiano intensamente e extensivamente.

O retorno à escola, mesmo para aqueles que já a abandonaram em anos anteriores e insistem em voltar a estudar, aparece como uma exigência do mercado de trabalho para que este aluno conclua seus estudos. Como lembra este aluno-trabalhador:

*"Aí que eu senti, tava me fazendo falta o estudo, né? Na procura de emprego te exigem o primeiro grau, pelo menos" (Luiz - 22 anos - 8ª série/evadido).*

Neste caso, como em muitos outros relatados, estes alunos-trabalhadores percebem que a escola legitima a

organização do trabalho de forma hierarquizada e tudo fazem para utilizá-la como um mecanismo de ascensão social, através da titulação. A volta à escola dá-se em busca da credencial (diploma), tanto por pressão e imposição da empresa quanto pela necessidade pressentida diante de sua ocupação e posição em seu local de trabalho, visando melhorias, seja salarial, seja de tipo de atividade ou mudanças na hierarquia de cargos ou setores do trabalho. Há uma vinculação muito direta com a idéia do estudo como mercadoria útil para o trabalho. Algumas falas ajudam a esclarecer:

*"Lá não deu certo. Eles queriam que eu estudasse também, e não gosto do colégio..."*

*Eles queriam que tu estudasse, por quê?*

*Porque eles achavam que eu era muito novo prá parar de estudar; que eu era mesmo, só que não tinha me fragado disso e eu não queria" (Paulo - 17 anos - 5ª série).*

*"... Aí, tava dizendo, que se tivesse a 8ª série podia ter ido pro Rio, pela empresa "M", porque eu me esforcei ali, em 8 meses eu já tava lá em cima. Porque eu era caprichoso, tudo organizado, inteligente na profissão, porque eu sabia. (...) Aí, agora quando eu tava desempregado eu fiz teste na "S", aí passei. Fizemos sete testes, ao todo tinha sessenta pessoas e passaram só seis e eu consegui tirar o 1º lugar entre os seis. Aí eles me chamaram eu lá, como eles tavam em crise, eles tinham uma vaga, no Rio também, mas teria que ter a 8ª série, no mínimo, e eu disse pra eles que eu não tinha, aí não deu prá ir, né?" (Alexandre - 20 anos - 6ª série)*

"Estudo ajuda... Quem tem estudo sempre sobe mais alto. Tem um serviço melhor. Que não se suja. Ganha mais. As vezes, trabalha numa sala, né? No escritório, batendo máquina, ou trabalha de outra coisa. (...) De repente, a pessoa estuda, tem condição ela mesmo de montá a firma prá ela, tem condição de repente de ser gerente de uma firma, ou outra coisa maior dentro da firma" (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).

"... Mas assim, eu no sentido de pessoa, não vejo nada... necessidade. Eu tô estudando só prá vê se melhora, prá conseguir coisa melhor, né? Porque senão, talvez eu nem estivesse estudando" (Fabiane - 17 anos - 7ª série).

"Nas firmas também é muito usado. De repente, tu não tem estudo, tu não vai poder subir. Agora, uma pessoa que já tem estudo, ela já vai poder subir ligeiro" (André - 16 anos - 7ª série).

Para a grande maioria dos alunos entrevistados, como é perceptível, o estudo ainda acena como uma possibilidade de ascender internamente na empresa ou de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, e uma conseqüente melhoria salarial. Isto é,

"... Eu acho que os empresários assim deveriam dar um pouco de valor ao funcionário, porque a gente trabalha e bem que eles poderiam melhorar um pouco o salário, assim, as condições de trabalho, porque a gente trabalha, trabalha e nunca tem nada. Nunca consegue nada. Por isso que tem que estudar, prá ver

*se consegue alguma coisa melhor" (João - 19 anos - 6ª série).*

*"Porque mais tarde eu tenho ocasião de pegar outro serviço melhor (...) trabalhar num mercado lá perto de casa" (Maria - 15 anos - 5ª série).*

E significativo esclarecer, que para estes alunos-trabalhadores a importância do estudo não representa ver a escola enquanto espaço pedagógico e educativo vinculado ao conhecimento. O estudo está associado à posse de uma credencial (o diploma), o que não caracteriza uma relação íntima com o processo de apropriação, transformação e produção do saber, que entende-se ser um dos objetivos da escola.

Percebe-se, olhando o fazer da escola, que para alguns destes alunos as miragens do capitalismo ainda são tomadas como verdades; atraem e despertam sonhos e ilusões de algum dia "vencerem na vida" e atravessarem o deserto da miséria, da marginalização, da exploração e das injustiças sociais. Mas, ainda que a escola não esteja cumprindo funções que levem ao efetivo desenvolvimento desses estudantes, percebe-se também que alguma melhora na situação de trabalhador pode decorrer da escola. Sob um determinado olhar pode parecer pouco significativa para a superação da sua condição social de trabalhador expropriado e explorado; porém, sob outro olhar, altera e provoca pequenas melhorias salariais que são representativas a nível imediato para a sobrevivência destes trabalhadores-estudantes.

E o que chama a atenção o educador Sérgio Haddad (1986), em estudo realizado com alunos-trabalhadores do ensino supletivo:

"A nossa observação tem mostrado que o nosso aluno, de fato, vê na escola uma forma de obter melhoria salarial, mas não de maneira iludida, como muitos podem pensar. São poucos os que acham que podem ser doutores. O que querem é uma melhoria salarial, e, isto de fato, é possível via escola. Trinta ou quarenta cruzeiros em um salário de cem têm uma importância significativa e a escola pode contribuir nessa mudança. Aos nossos olhos, porém, isto pode parecer pouco" (Haddad, 1986: 166).

Ao mesmo tempo em que vêem na escola o caminho de passagem para terem acesso e posse ao diploma, como a credencial que lhes permitirá mudanças no mundo do trabalho, também olham de forma crítica quanto as melhorias que o estudo poderia lhes proporcionar. O nível de escolaridade não implica necessariamente uma remuneração condizente com a titulação. A realidade do mercado acaba por desfazer sonhos e ilusões que estes alunos-trabalhadores possam ter. Ou seja,

"Eu não sei, mas acho errado também esse negócio aí de professor estudar e chegar a se formar e vim prá cá e ganhar mixaria. O que adianta se formar, estudar todos os anos que os professores tem, e são uns que tem mais estudo que todos. Vão lá e estudam e ganham uma porcaria. Aí não adianta também" (André - 16 anos - 7ª série).

Embora muitas visões sobre a importância do estudo estejam vinculadas diretamente à sua utilidade no mercado de trabalho, existem também percepções que diferem das apresentadas acima, onde estudo e escola encontram-se imbricadas:

*"... Acho que se a gente estudar, a gente aprende a saber como lutar, porque têm professores que não vão só no quadro e passam a matéria e ficam ali explicando a matéria, eles param e conversam com a gente e ensinam, mostram a sua característica de vida e com eles a gente aprende a lutar" (Eliane - 15 anos - 7ª série).*

*"O estudo, prá mim, abre as portas que pro pessoal que não tem estudo nunca vai poder imaginar o tipo de cultura que leva o estudo; estudando, o tipo de cultura que se pega" (Anilson - 18 anos - 7ª série).*

### 6.3 Escola e/ou trabalho: exclusão ou complementação?

*"Tudo o que já foi é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo" (João Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas)*

E, certamente, num cômputo, numa encruzilhada, que muitos alunos-trabalhadores têm-se deparado em suas

trajetórias de vida, ao terem que aceitar como opções as imposições de ora se estuda e ora se trabalha.

*"Mas... Bah!... Esse negócio de estudá e trabalhá é difícil! Bah!... A gente tá no serviço, tá pensando no colégio, tá no colégio, pensando no serviço.*

*Bah!... Olha, quem conseguiu terminá uma faculdade, tando trabalhando, pode se considerá um herói, porque é barra. E difícil! Bom, já que consegui passá nos estudos e continuá trabalhando é um herói, porque é brabo trabalhá e estudá. E duas coisa assim completamente diferente, que tu tem que assimilá uma e outra, que senão... não dá. Tu tem que fazê as duas coisas ao mesmo tempo" (Rosilda - 18 anos - 8ª série).*

Na maioria dos depoimentos, como o transcrito acima, estudo e trabalho aparecem como experiências excludentes, contraditórias e, a princípio, irreconciliáveis na vida dos alunos-trabalhadores. Apresentam-se como vivências dicotomizadas e polarizadas, caracterizando um vínculo identificado com cansaço, fadiga, sofrimento e esgotamento. Tal situação configura-se de maneira mais clara em algumas falas presentes neste texto, onde sempre estudo e trabalho estão íntima e mutuamente implicados e imbricados, apropriando-se de momentos de lazer e descanso destes alunos-trabalhadores. Seus testemunhos simbolizam e caracterizam uma realidade não de alunos que trabalham, mas de trabalhadores à procura da escola, na qual o trabalho apresenta-se como

prioridade, no momento em que decisões se impõem em seus rumos de vida.

*"Trabalhava o dia todo e safa cansado, safa com o serviço na cabeça. Muitas vezes tinha muito serviço aqui, aí vem com aquilo na cabeça que tem que terminar outro dia, e aí vem com sono, chega em casa, se alimenta correndo, já sai correndo também, chega no colégio, às vezes, dorme na classe.*

*... Aí estudei até a metade do ano, tinha que fazer muito serão, coisa e tal, aí parei de estudar"* (Alexandre - 20 anos - 6ª série).

*"O negócio é que quem trabalha e estuda é muito puxado. Tem vez que a pessoa vem prá sala de aula com sono, ou senão cansado, com sono, cansado... Senão, discutiu no serviço com o chefe, chega na sala de aula irritado, a professora já encheu o saco da gente, quando vê, a gente discuti com a professora porque tá com a cabeça quente. Agora, estudá e trabalhá, eu acho que é muito puxado. Mas se a gente quer chegá a alguma coisa na vida, a gente tem que segurá isso aí, tem que ir até o fim"* (Humberto - 23 anos - 7ª série/evadido).

A experiência da escola na vida desses adolescentes e jovens trabalhadores, pelo que tudo indica, tem se revelado muito distante de suas expectativas e careceria deixar-se penetrar mais em seu cotidiano pelos desejos, interesses e necessidades destes alunos-trabalhadores, voltando-se para a valorização das experiências e vivências mais significativas

dos mesmos, fundamentalmente na condição real e concreta de trabalhadores.

O contato com o empírico muito bem demonstrou, no decorrer de todo este relato de pesquisa, que a escola noturna é indispensável a estes trabalhadores que a procuram. Da forma como está estruturada e organizada, porém, não corresponde aos interesses dos mesmos, possibilitando e contribuindo para que os alunos-trabalhadores, ao invés de serem percebidos como trabalhadores-estudantes, passem a ser não mais estudantes e sim, forçosamente, somente trabalhadores.

A situação configura-se, de um lado, numa relação de complementação entre a escola e o trabalho para os alunos-trabalhadores que resistem, sacrificando o lazer, a saúde e o escasso salário, isto é, que teimosamente insistem em permanecer nesta escola que aí está, mas sem questioná-la ao ponto de fazerem-se presentes e ouvidos em seus direitos como trabalhadores e estudantes. Por outro lado, tem-se uma relação de exclusão entre escola ou trabalho, para aqueles alunos-trabalhadores que desistem, abandonam a escola em função das imposições da realidade do mundo do trabalho, conformando-se a esta dura realidade de exclusões; ou, mesmo ainda, resistindo a esta escola que não lhe dá ouvidos, permanecendo fora dela.

Conclui-se, então, que os possíveis caminhos para que se desencadeiem mudanças significativas no ensino noturno não passam apenas pelo propósito de se ter propostas pedagógicas específicas, com a organização do ano letivo, metodologias e horários diversificados, adequados e condizentes com a realidade deste aluno-trabalhador; passam, também, pelo repensar a própria visão que este aluno-trabalhador tem de si mesmo, enquanto detentor de direito a uma escola de qualidade e pelo repensar da concepção que esta escola tem deste aluno-trabalhador, alterando-se o referencial de alunos-trabalhadores para trabalhadores-estudantes.

Tem-se muito presente que a responsabilidade do fracasso da escola noturna não pode ser assumida tão somente por esta. Mas, além de tratar-se de um problema de natureza econômica, política, social, é um problema pedagógico e institucional, que as autoridades políticas e o poder público, com competência para tratar da questão educacional, tem ignorado e desconsiderado, direcionando suas preocupações para questões de outra ordem. Talvez, com um tratamento não tão sério, comprometido e respeitoso, como urgentemente, deveria e mereceria ser dispensado à educação em nossa sociedade.

Acredita-se que a escola, mesmo com suas fragilidades, mas também com sua autonomia, tenha condições, desde que se proponha este desafio, de possibilitar aos

alunos-trabalhadores o domínio sobre o saber, a ciência e a técnica, desvendando de forma crítica as relações sociais dominantes no processo produtivo capitalista. Certamente que sua ação, no nível das transformações sociais, necessita ser relativizada, pois sozinha e autonomamente não romperá com o processo de reprodução do capital. Os processos de conscientização a que nos referimos poderão acontecer por via da ação da escola, no entanto, eles ocorrerão principalmente através do envolvimento e comprometimento destes alunos-trabalhadores em suas vivências no trabalho, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas organizações de bairros, etc. Isto porque o educativo não se dá única e exclusivamente pela escola, mas também com ela, aliado a outros espaços organizativos e coletivos da sociedade.

A partir da reflexão e análise de diversos elementos, criam-se expectativas no sentido de construir-se uma escola onde contemple-se as diferentes dimensões dos seres humanos enquanto sujeitos. Isto é:

"Numa escola, onde o espaço para a cultura, lazer e conhecimento se combine harmonicamente e que o aprendizado do ofício ('o como fazer') e a conscientização tenham o reconhecimento de seu efetivo local onde devem acontecer: no mundo da produção" (Fischer, 1988:52).

Retomando-se a pergunta que deu origem ao título desta pesquisa, ou seja: "Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-

trabalhador é possível?", encontram-se algumas aproximações a sua resposta no expressar desta aluna-trabalhadora:

*"Bom, para mim a escola à noite é muito importante, né, porque a gente que precisa trabalhar durante o dia, se não tivesse a escola à noite o que a gente iria fazer? Eu não ia ter condições de estudar, eu iria ser mais uma analfabeta no mundo, porque eu não ia ter condições de estudar se não tivesse o noturno. O noturno foi a melhor coisa que encontraram até hoje, porque muito não, a maioria das pessoas que são alguma coisa na vida estudaram de noite, porque estudaram de noite e precisavam trabalhar de dia, conseguiram de noite. Muitos professores que eu conheço até. Prá mim, o noturno é muito importante, uma coisa que eles não podem terminar é com o noturno"*  
(Rosilda - 18 anos - 8ª série).

Compartilhando e solidarizando-se com algumas idéias da aluna-trabalhadora Rosilda, a autora deste trabalho também sonha e acredita ser possível ser aluno-trabalhador e desejou contribuir com este estudo para a construção de uma escola com ensino noturno tendo como sujeitos os trabalhadores. O essencial e imprescindível nesta esperança é dispor-se a refletir e questionar o cotidiano desta escola noturna real, sem restringir-se e permanecer apenas tão somente na espera.

\* São tão fortes as coisas!

Mas eu não sou as coisas

e me revolto\*.

(Carlos Drummond de Andrade)

## BIBLIOGRAFIA CITADA E CONSULTADA

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, nº 66, ago. 1988.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Corpo. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ANDRE, Marli E. D. A., LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzales. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e sociedade. São Paulo, v.2, nº 5, p. 05-23, jan. 1980.

\_\_\_\_\_(org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 65, p. 03-10, mai. 1988.

\_\_\_\_\_. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: SEMINARIO DE ENSINO DE 2º GRAU: PERSPECTIVAS, 1988, São Paulo. Anais, São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988, 344p.

\_\_\_\_\_. A universidade, o trabalhador e o curso noturno. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1990. Texto datilografado.

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

\_\_\_\_\_. Cultura do povo e educação popular. In: A cultura do povo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Ação política e expansão da rede escolar. Pesquisa e planejamento. São Paulo, nº 8, dez. 1964.

BORDAS, Mériom Campos. Educação básica, alfabetização e contribuição da universidade. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1991. Texto datilografado.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S., GINTIS, H. La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Educación y Sociedad. nº 2, p. 07-23, 1983.

\_\_\_\_\_. La instrucción escolar en la América capitalista. México: Siglo XXI, 1981.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1986..
- \_\_\_\_\_. A cultura na rua. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 8ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- CADERNOS CEDES. O ensino de 2º grau: trabalho e educação em debate. São Paulo: Cortez: Autores Associados, nº 20, 1988. 88p.
- CADERNOS CEDES. O ensino noturno: conquista, problema ou solução? São Paulo: Cortez Editora, nº 16, 1986, 68p.

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. A transmissão do conhecimento e o ensino noturno. Campinas: São Paulo: Papirus, 1991.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno: realidade e ilusão. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. A questão do ensino noturno. Educação & Sociedade, São Paulo, v.4, nº 13, p. 33-44, dez. 1982.

\_\_\_\_\_. A ilusão da escola e a realidade do trabalho. ANDE, São Paulo, v.1, nº 1, p. 13-8, 1981.

CARVALHO, Olgamir F. de. A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.

CASTANHO, Maria Eugênia. Universidade à noite: fim ou começo de jornada? Campinas: São Paulo: Papirus, 1989.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações. In: Ensaio de sociologia geral e aplicada. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971.
- FISCHER, Nilton Bueno. Alternativa para o ensino de 2º grau. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE 2º GRAU: PERSPECTIVAS, 1988, São Paulo. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988, 344p.
- FREIRE, Madalena. O professor deve assumir sua incompetência. Dois Pontos: teoria e prática em educação. Belo Horizonte, v.1, nº 6, p. 36-8, jun. 1986.
- \_\_\_\_\_. O sentido dramático da aprendizagem. Paixão de aprender. Porto Alegre, ano 1, nº 1, p.02-4, dez. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho. Prospectiva, nº 15, p. 45-52, 1986.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et alli. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. Trabalho - educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 14, nº 1, p. 17-28, jan/jun. 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação. Cadernos de educação. Porto Alegre, nº 10, p. 82-7, set. 1990.

GALEANO, Eduardo. Nós dizemos não. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

\_\_\_\_\_. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 1991.

- GOMEZ, Carlos Minayo et alli. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GORZ, André et alli. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 49, p. 67-70, mai. 1984.
- HISTORICO da educação de adultos no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.13, nº 37, p. 141-58, set/dez. 1949.
- HOBBSAWM, Eric J. Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KUENZER, Acacia. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LEFEBVRE, Henri. La vida cotidiana en el mundo moderno.

Madri: Alianza Editorial, 1972.

\_\_\_\_\_. O marxismo. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.

\_\_\_\_\_. Lefebvre: filosofia e cotidiano. Folha de São Paulo, 7 ago. 1983, Folhetim, nº 342.

LOURO, Guacira Lopes. História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.

\_\_\_\_\_. Análise da evolução da educação brasileira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.7, nº 1, p. 95-110, jan/abr. 1982.

LOWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

- \_\_\_\_\_ et alli. O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. 1 e 2.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MELLO, Sílvia Leser de. Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo: Atica, 1988.
- NETO, Benedito R. de Moraes. Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- NORONHA, Olinda Maria. De camponesa a "madame": trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. O saber do trabalho e o resgate do saber escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 2, p.08-11, dez. 1985.

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

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e realidade. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sônia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

PUCCI, Bruno e SGUISSARDI, Valdemar. Os alunos-trabalhadores e a qualidade de ensino. São Carlos: UFSCar, Departamento de Educação, mar. 1989. Texto datilografado.

\_\_\_\_\_. O aluno do ensino noturno: um trabalhador desconhecido ou ignorado? Trabalho apresentado na XII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1990. Texto datilografado.

REIS FILHO, Casemiro de. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

REVISTA do Ensino do Rio Grande do Sul. Educação e Saúde, Porto Alegre, v.3, nº 10, p. 149-50, jun. 1940.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. Sistema educacional e novas tecnologias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº 105, abr/jun. 1991.

RIBEIRO, Maria L. Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SARUP, Madan. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SILVA, Rose Neubauer da, NOGUEIRA, Madza Julita. A escola pública e o desafio do curso noturno. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. Divisão do trabalho, novas tecnologias, qualificação e educação. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1991. Texto datilografado.

\_\_\_\_\_. Divisão do trabalho, qualificação e educação. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1991. Texto datilografado.

\_\_\_\_\_. A economia política do currículo oculto. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1990. Texto datilografado.

\_\_\_\_\_. Retomando as teorias da reprodução. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1990. Texto datilografado.

\_\_\_\_\_. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.13, nº 1, p. 03-16, jan/jun. 1988.

SIMON, Olga de Moraes Von (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, v.5, 1988.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SPINDEL, Cheiwa R. Crianças e adolescentes no mercado de trabalho: família, escola e empresa. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. Escola pública e movimentos sociais. ANDE. São Paulo, v.4, nº 7, p. 14-20, 1984.

\_\_\_\_\_. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 45, p. 25-8, mai. 1983.

TENCA, Sueli Cotrim. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 43, p. 37-41, nov.1982.

TEORIA & EDUCAÇÃO. Teorias da reprodução e da resistência. Porto Alegre: Palmarinca, nº 1, 1990.

THIOLLENT, Michael Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 49, p. 45-50, mai. 1984.

\_\_\_\_\_. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5ª ed. São Paulo: Pólis, 1987.

WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, reprodução e resistência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## ANEXO A

### 1º INSTRUMENTO DE PESQUISA - QUESTIONARIO

Caro(a) Aluno(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa intitulada "Os alunos-trabalhadores do ensino noturno e suas representações da escola e do mundo do trabalho", na qual gostaria que participasses respondendo às questões abaixo, a partir da tua experiência como aluno do curso noturno nesta escola.

A presente pesquisa busca compreender um pouco mais a realidade da escola pública e de seus principais sujeitos - os alunos que trabalham durante o dia e que necessitam estudar à noite.

Quem são estes alunos-trabalhadores do ensino noturno?

Qual a importância que a escola pública tem para estes alunos que já trabalham? O que vêm buscar na escola?

Estas são algumas perguntas que esta pesquisa vai procurar responder se puder contar com a tua colaboração e participação.

Tuas respostas assim como o teu nome não serão tornados públicos sem que haja expressa autorização de tua parte.

Obrigado,  
Roseli Inês Hickmann

Dados de Identificação:

- 01. Nome:
- 02. Idade:
- 03. Sexo:
- 04. Estado Civil:                      Tens filhos?                      Quantos?
- 05. Naturalidade (onde nasceu):
- 06. Endereço:
- 07. Série:
- 08. Turma:
- 09. Qual a tua disponibilidade em participar da pesquisa?

TRAJETORIA ESCOLAR (1ª parte)

- 01. Quantas e em quais escolas estudaste?

02. Já repetiste alguma série e por quais motivos?

03. Já abandonaste a escola antes de concluir o ano letivo? Por quê?

04. Que motivos te levaram a estudar à noite?

05. Por que procuraste esta escola para frequentar?

06. Por quais motivos tu achas que os alunos que são reprovados ou evadidos sempre voltam a procurar esta escola?

07. Como tem sido a tua experiência como aluno do curso noturno nesta escola? (aspectos positivos e negativos)

08. Gostarias que esta escola fosse diferente para os alunos que estudam à noite? Por quê? Como?

09. Qual a importância que a escola noturna tem pra ti? Satisfaz as tuas expectativas, necessidades, desejos? Por quê?

10. O que de mais importante aprendeste como aluno do curso noturno nesta escola até o momento?

11. O que tu entendes por ensino adequado ou adaptado à realidade do aluno do curso noturno?

12. Com relação aos professores: como é teu relacionamento com eles? Como ensinam? Gostarias que mudassem em alguma coisa? Como? (aspectos positivos e negativos)

13. Com relação aos colegas: como é teu relacionamento com eles? Gostarias que fosse diferente? O que achas positivo e o que achas negativo?

14. Com relação aos setores e serviços: como é teu relacionamento com a diretora, vice-diretor, supervisora pedagógica, orientadora educacional, bibliotecária, professora substituta, secretária, auxiliar de disciplina? O que mais te agrada e o que menos te agrada? Desejarias que fosse diferente? Como?

15. O que entendes por educação escolar e qual a importância desta para a sociedade brasileira e para a tua vida?

16. O que entendes por ensinar?

17. O que entendes por aprender?

18. O que entendes por avaliação?

19. Desde que entraste para a escola, da primeira série até hoje, o que mais te marcou, chamou atenção? (aspectos positivos e negativos)

20. De todos os professores que tiveste até hoje, quais os que foram mais importantes pra ti? Por quê?

21. Qual a importância do que tu aprendes nas aulas aqui na escola para o teu trabalho? Tu utilizas estes conhecimentos? De que maneira?

22. Qual a importância do que tu aprendes no teu trabalho para as aulas aqui na escola? Tu utilizas estes conhecimentos? De que forma?

TRAJETORIA DO MUNDO DO TRABALHO (2ª parte)

Nome do(a) aluno(a):

Série:

Turma:

01. Trabalhas fora ou em casa?
02. Qual empresa ou firma?
03. Qual a tua função?
04. Horário de trabalho:
05. Quantos dias por semana trabalhas?
06. Qual foi o teu último emprego? (função que exercias na firma)
07. Já foste demitido?
  - a) Quantas vezes?
  - b) Por quais motivos?
08. Quanto tempo costumavas permanecer em cada emprego?
09. Há quanto tempo estás no teu emprego atual?
10. Qual foi o teu primeiro emprego e com qual idade?
11. Quais os motivos que o levaram a buscar trabalho?
12. Como e onde aprendeste a trabalhar?
13. Descreva quais as atividades (tarefas) que realizas no teu emprego atualmente. Como aprendeste a executá-las?
14. Quem determina (manda) como devem ser feitas as tarefas no teu local de trabalho?
15. Há períodos de descanso (intervalos) durante o teu dia de trabalho?

a) Quantos?

b) Com que finalidade?

16. Possuis Carteira de Trabalho assinada pelo empregador?

a) Caso negativo, qual o motivo?

17. Qual o teu salário atual?

18. Contribuis nas despesas da casa? De que forma?

19. O que fazes com o salário que recebes?

20. Qual a forma de pagamento do teu salário? (mensal, semanal, diário, quinzenal ou outro)

21. Tu consideras que o trabalho que realizas está sendo remunerado de forma justa? Por quê?

22. O que desejas para o futuro em termos profissionais? Como pretendes alcançar tais objetivos?

23. O que entendes por TRABALHO e qual a importância deste para a tua vida e para a sociedade brasileira?

24. No teu local de trabalho e de forma geral percebes alguma diferença com relação ao tratamento dado às mulheres que trabalham fora de casa?

25. Existe sindicato da tua categoria?

a) Qual é?

b) Es filiado ao teu sindicato? Por quê?

c) Já participaste de alguma atividade do teu sindicato? Qual?

d) Já participaste de alguma greve organizada pelo teu sindicato? Por quais motivos participaste? Quais eram as reivindicações da tua categoria? Foram atendidas?

e) Na tua opinião, para que serve o sindicato?

26. Atualmente, no Brasil, quais são os maiores problemas e dificuldades que os trabalhadores e trabalhadoras enfrentam? Como seria possível resolvê-los?

27. Quanto ao repouso e descanso: quantas horas dispões durante a semana? A que horas costumas acordar e a que horas costumas ir deitar?

28. Quantas refeições costumas fazer durante o dia?

29. Qual o transporte que utilizas para ires ao trabalho e quanto tempo levavas?

30. Qual o transporte que utilizas para ires à escola e quanto tempo levavas?

31. Costumas passar em casa depois do trabalho para te preparares para vires à escola? Por quê?

32. O que costumas fazer nas horas que tens livres (seja durante o dia ou no final de semana)?

33. Participas de algum grupo político, social, religioso, cultural, esportivo, de lazer, ou outro? E qual a importância deste grupo para a tua vida?

34. Tem alguma importância para a tua vida a escola enquanto espaço também de lazer, encontro, convívio, trocas, conversas, amizades,

namoros, brincadeiras, etc.? Por quê? Achas que, aqui na escola, acontece este tipo de relacionamento, tanto entre alunos quanto entre professores?

35. Como tem sido pra ti a experiência de seres adolescente ou jovem e teres que trabalhar e estudar ao mesmo tempo?

36. Quais os teus maiores interesses, preocupações, expectativas, desejos, sonhos, necessidades, etc., de forma geral, com relação a tua vida?

37. Quanto a tua família:

a) Moras com quem?

b) Qual o número de pessoas na família?

c) Quantos trabalham fora?

d) Idade do pai e da mãe ou de outras pessoas com quem moras:

e) Até que ano teu pai estudou?

f) Até que ano tua mãe estudou?

g) Profissão e ocupação atual do pai:

h) Profissão e ocupação atual da mãe:

i) Qual a renda de toda a família?

38. Como te vês como aluno do curso noturno e trabalhador(a)?

39. Caso tenha alguma coisa que tu julgues importante colocar e não foi solicitado, por favor, sinta-se à vontade para usar o tempo e o espaço que achares necessário.

OBS.: MUITO OBRIGADO POR TERES COLABORADO ATE O MOMENTO.

## ANEXO B

### 2º INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA

#### BLOCO A - TRAJETORIA NA FAMILIA

01. Família (dados sobre pais, irmãos, parentes, etc.)
02. Origem do entrevistado (local de nascimento, migrações, características)
03. Relacionamento com os pais, irmãos, amigos, etc.
04. Experiências mais significativas (positivas/negativas) na infância e adolescência
05. Educação na família durante a infância e adolescência
06. Situação econômica da família (inicialmente e atualmente)

#### BLOCO B - TRAJETORIA NA ESCOLA

01. Alfabetização/1º grau

02. O que mais te marcou da tua experiência escolar?

03. O que tu pensas e sentes com relação à escola de maneira geral e de forma específica, com relação ao ensino noturno?

04. Tu tens alguma dificuldade com relação a tua aprendizagem nesta escola? Já foste reprovado? (em caso afirmativo) Quais os motivos e razões que consideras como responsáveis das dificuldades ou da reprovação?

05. Com relação a esta escola, tu achas que os professores te vêem como um aluno que trabalha? De que forma?

06. Quanto ao método, jeito dos professores darem aula, o que mais te chama a atenção aqui na escola ou o que consideras positivo e negativo? Terias alguma sugestão a dar?

07. Qual a importância das diferentes matérias, disciplinas para ti? Tem alguma disciplina que julgas mais importante? Por quais motivos?

08. Como era e é o teu relacionamento na escola com professores e colegas?

09. Na tua opinião, por que os alunos abandonam, desistem da escola e depois, a cada começo de ano, voltam novamente?

10. O que tu pensas sobre as greves dos professores, aqui na escola?

11. Quanto ao fato da escola não ter um Grêmio Estudantil, o que achas? Seria importante? Por quê?

12. Por que escolheste esta escola para estudar?

13. Qual a importância do estudo na tua vida?

14. Como é pra ti a experiência de ser aluno do ensino noturno?

#### BLOCO C - TRAJETORIA NO TRABALHO

01. Que motivos te levaram a buscar trabalho, querer trabalhar?

02. Como foi que aprendeu a trabalhar?

03. Como é o trabalho que realizas atualmente?  
(descrição da atividade)

04. Em quais locais já trabalhaste e quais funções que exercestes?

05. Quais as maiores dificuldades enfrentadas com relação ao trabalho?

06. O que pensas sobre o trabalho: o que é? Aspectos positivos e negativos. Poderia ser diferente? Como? E as greves? Sindicatos?

07. Como tu te vês enquanto jovem que precisa conciliar trabalho e estudo? Trabalhar e estudar, fazer as duas coisas e ser jovem, como é esta experiência?

#### OBSERVAÇÃO:

As questões do roteiro acima sofreram várias alterações no decorrer das entrevistas, assim como, não foram aplicadas

em forma de questionário. As preocupações principais giraram em torno destes tópicos, sendo captados mais em forma de depoimentos, onde determinadas colocações remetiam a outras, oportunizando situações para que o entrevistado se manifestasse dentro dos seus interesses, assim como, em consonância com os objetivos deste estudo.

## ANEXO C

### RELATORIO DA AVALIAÇÃO DO ANO LETIVO DE 1989

ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU MARIA MEDIANEIRA - SAPUCAIA DO SUL

AVALIAÇÃO FINAL DOS ALUNOS DO ANO LETIVO DE 1989.

#### PONTOS POSITIVOS:

- \* Construção da escola.
- \* A força de vontade dos professores de continuarem o seu trabalho após a greve.
- \* O bom atendimento do bar com a Salomé
- \* A preocupação do SOE com o rendimento dos alunos.
- \* O interesse da escola sobre os alunos.
- \* Os planos escolares.
- \* A compreensão dos professores para com os alunos.
- \* A oportunidade de conhecer noções sobre algumas profissões, através de pessoas de fora que vieram dar a sua informação.

\* Companheirismo dos professores dando apoio para os alunos.

\* A chegada dos professores (apesar de ser um pouco tarde - 2º semestre)

\* Relacionamento com os professores.

\* Diminuição das faltas dos professores.

\* O bom relacionamento da Direção.

\* A conquista da vaga para alguns alunos.

\* A boa atuação da Direção e Vice-Direção.

\* Palestras dos alunos de medicina.

\* Os maus alunos foram retirados.

\* Os trabalhos solicitados que auxiliaram a nota.

\* Paciência dos professores.

\* A professora do SOE trata os alunos com bondade.

#### ASPECTOS NEGATIVOS

\* Situação precária da escola.

\* A greve do magistério.

\* A falta de professores.

\* O atrito de alguns alunos com certos professores.

\* A falta de atenção dos alunos.

\* As críticas e apelidos entre colegas.

\* A matéria não foi bem assimilada.

\* A troca de professores.

\* Evasão dos alunos.

- \* A influência dos alunos de fora (negativa).
- \* Falta de segurança.
- \* Banheiros mal cuidados.
- \* Desrespeito com a segurança da escola e com professores.
- \* Alunos que se evadem por falta de professores.
- \* Alunos que pedem os professores que faltam e quando o professor está presente o aluno não é assíduo.
- \* Alunos não são assíduos.
- \* Falta de apagadores e caixa de giz.

#### SUGESTÕES PARA O ANO DE 1990 - NOTURNO

- \* Quadro completo de professores.
- \* Que tenha Grêmio Estudantil e façam promoções.
- \* Horários permanentes.
- \* Que seja implantado o 2º grau.
- \* Biblioteca aberta durante o recreio.
- \* Uma lancheria.
- \* Bancos espalhados pelo pátio da escola.
- \* Banheiros limpos com duchas e armários.
- \* Policiamento.
- \* Não aceitar alunos de outra escola.
- \* Atendimento médico.
- \* Educação Física no noturno.
- \* Sem greve.

- \* Uniforme para o noturno.
- \* Professor substituto.
- \* Merenda no noturno.
- \* Planos de aula (quando falta professor).
- \* Melhor seleção de alunos.
- \* Maior conhecimento sobre as pessoas que vão ser matriculadas.

- \* Construção de um pavilhão de esportes.
- \* Muros e portões fechados.
- \* Não deverão entrar pessoas estranhas na escola.
- \* Menos troca de professores.
- \* Direção mais rígida.

Sapuçaia do Sul, 02/03/90.

02. MARILIA - 15 anos - 5ª série (curando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar com 15 anos como balconista numa confeitaria e é o emprego em que está atualmente.

03. MARIA - 13 anos - 5ª série (curando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar com 9 anos como babá em residências. Já trabalhou como faxineira e doméstica em várias

casas de família. Atualmente trabalha como empregada doméstica numa casa de família, em tempo integral (dorme no emprego).

04. PAULO - 17 anos - 5ª série (cursando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar com 14 anos como auxiliar de modelista (desenhava e ampliava roupas). Atualmente auxilia na fabricação de móveis (marceneiro) e faz serviços gerais de escritório.

05. MARCIO - 15 anos - 6ª série (cursando pela 1ª vez/evadido durante a pesquisa)

Começou a trabalhar com 13 anos como jornaleiro e office-boy ao mesmo tempo. Atualmente trabalha em serviços gerais num supermercado (faz trabalhos de empacotador, supridor, atende na verdura e entrega ranchos).

06. VOLNIR - 18 anos - 6ª série (cursando pela 3ª vez)

Começou a trabalhar com 14 anos como auxiliar de produção numa fábrica de vassouras. Trabalhou como auxiliar de almoxarifado em duas fábricas de calçados. Atualmente trabalha como instalador de alarmes em residências.

07. JOAO - 19 anos - 6ª série (cursando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar com 15 anos como auxiliar de produção (serviços gerais) numa indústria de vassouras, depois passou a operador de máquinas nesta mesma empresa. Trabalhou também numa construtora como servente de obras e depois passou para apontador (apontava viagens) nesta mesma construtora. Atualmente trabalha em outra construtora onde começou como apontador, sendo que agora trabalha como auxiliar de departamento pessoal.

08. ALEXANDRE - 20 anos - 6ª série (cursando pela 3ª vez)

Começou a trabalhar com 14 anos como mecânico de manutenção na CEEE (fez curso no SENAI). Depois trabalhou mais alguns anos como mecânico de manutenção numa outra empresa (metalúrgica). Atualmente está desempregado.

09. ELIANE - 15 anos - 7ª série (cursando pela 1ª vez)

Começou a trabalhar com 14 anos como auxiliar de escritório (advocacia). Atualmente está desempregada.

10. ALICE - 15 anos - 7ª série ( cursando pela 2ª vez )

Começou a trabalhar com 14 anos numa imobiliária como vendedora de imóveis e continua no mesmo emprego.

11. ANDRE - 16 anos - 7ª série ( cursando pela 3ª vez )

Começou a trabalhar com 13 anos de balconista numa lancheria. O outro emprego foi num supermercado no vasilhame; depois, como encarregado da mercearia e, atualmente, como circularista ( encarregado dos preços ), neste mesmo supermercado.

12. FABIANE - 17 anos - 7ª série ( cursando pela 4ª vez )

Começou a trabalhar com 14 anos como remalhadeira numa fábrica de fios e malhas; depois trabalhou como auxiliar num escritório e datilógrafa de trabalhos de conclusão. Atualmente trabalha como auxiliar de escritório, recepcionista e office-boy num escritório de serviços de construção civil.

13. LEANDRO - 17 anos - 7ª série ( cursando pela 2ª vez )

Começou a trabalhar com 15 anos em serviços gerais e como lixador numa fábrica de calçados. Mais tarde, trabalhou

como cortador à mão de estofados de couro e atualmente está desempregado (tem uma proposta de emprego como auxiliar de mecânico industrial).

14. *ANILSON* - 18 anos - 7ª série (cursando pela 1ª vez)

Começou a trabalhar com 14 anos como auxiliar de expedição numa indústria de peças. Trabalhou também como auxiliar de serviços gerais (pintava com pistola os calçados) numa fábrica de calçados. Outro trabalho foi com limpeza, conserto e regulagem de máquina industrial numa fábrica de artefatos de couro e calçados; trabalhou ainda com costura em couro em outra fábrica e com cozimento e embutimento de alimentos em um frigorífero. Atualmente trabalha como auxiliar de motorista numa empresa que faz refeições empresárias.

15. *VALDIRENE* - 20 anos - 7ª série (cursando pela 1ª vez)

Começou a trabalhar com 15 anos como overloquista numa fábrica de fios e malhas. Depois trabalhou como auxiliar de vendas numa cooperativa; auxiliar de vendas no balcão da fiabreria de um supermercado; auxiliar administrativo.

Atualmente, trabalha como telefonista neste mesmo supermercado.

16. TAVARES - 22 anos - 7ª série (evadido três vezes)

Começou a trabalhar com 17 anos num trailler de lanches, depois trabalhou como auxiliar de produção (serviços gerais) numa fábrica de papel e papelão. Fez curso de torneiro mecânico no SENAI. Trabalhou também como operador de máquina e operador de torno mecânico numa indústria metalúrgica (faz direções hidráulicas). Continuou trabalhando como torneiro mecânico em outra empresa. Fez biscates (cortou grama, recolheu garrafas, etc.). Voltou a trabalhar como auxiliar de fábrica numa indústria de aparelhos de ar condicionado. trabalhou, ainda, numa outra fábrica onde torneava buchas para a fundição de alumínio. Atualmente está desempregado.

17. HUMBERTO - 23 anos - 7ª série (evadido três vezes)

Começou a trabalhar aos 17 anos como ajudante (colocava os cabos das vassouras nas máquinas); depois passou a operador de máquina e acabamento. Atualmente trabalha como operador de máquina de corte automático de sacos plásticos.

18. *IVAN* - 16 anos - 8ª série ( cursando pela 1ª vez)

Começou a trabalhar com 15 anos numa fábrica de calçados como auxiliar de cortador à mão e à máquina de peças de couro. Atualmente trabalha numa fábrica de móveis em serviços gerais (trabalha com a madeira bruta até o toque final do móvel).

19. *ROSILDA* - 18 anos - 8ª série ( cursando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar com 15 anos num supermercado como auxiliar de vendas no setor de brinquedos. Mais tarde, trabalhou numa fábrica de calçados na contagem e classificação dos calçados. Atualmente trabalha como balconista numa confeitaria.

20. *LUIZ* - 22 anos - 8ª série (evadido duas vezes)

Começou a trabalhar com 15 anos como auxiliar de expedição numa fábrica de papel e papelão. Depois trabalhou como vendedor de doces e salgados com a irmã e a mãe em repartições públicas. Trabalhou ainda como auxiliar de mecânico, motorista, cobrador de ônibus, atendente de balcão de peixaria de um supermercado e caixa de uma lancheria.

Voltou a trabalhar como vendedor de doces e rapaduras com a irmã. Atualmente está desempregado.

21. *CRISTINA* - 23 anos - 8ª série (cursando pela 2ª vez)

Começou a trabalhar como babá com 13 anos. Depois trabalhou como operadora de máquina numa indústria de fios e malhas. Trabalhou também como telefonista, recepcionista, enfermeira e secretária em consultórios médicos. Atualmente trabalhava como promotora de vendas para um laboratório de cosméticos, tendo sido demitida.