



20(1):49-72  
jan./jun. 1995

# Ensino noturno de 2º grau: **O FRACASSO DA ESCOLA OU A ESCOLA DO FRACASSO?**

Eduardo Magrone Rodrigues

**RESUMO - *Ensino noturno de 2º Grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?***

O artigo resgata as principais concepções que, durante o período de elaboração da nova LDB, influenciaram os debates acerca da definição de objetivos mais claros para o ensino de 2º Grau no Brasil. Além disso, destaca as principais determinações que proporcionaram a ampliação dos cursos noturnos de 2º Grau nos últimos anos. Por fim, oferece subsídios para uma interpretação dos elevados índices de evasão escolar do ensino noturno de 2º Grau, baseada nas relações estruturais entre a educação e a produção.

**Palavras-chave:** *Ensino de Segundo Grau, Ensino Noturno, Evasão Escolar*

**ABSTRACT - *Evening high school: a failure of the school or a school of failure?***

The article brings out the principle conceptions that influenced the debates about the definition of clearer objectives for high school teaching in Brazil during the elaboration period of the new LDB. Besides this, it emphasizes the main determinations that brought about the increase of high school courses at night during the last few years. Last of all, it offers subsidies for an interpretation of the high drop-out levels in high school courses at night, based on the structural relations between education and production.

**Key-words:** *High School Courses, Courses at night, loss of students*

Nos últimos anos, o ensino noturno começou a despertar o interesse de pesquisadores e educadores. Até o final da década de 70, pesquisas, publicações e relatos sobre o tema eram raríssimos. A partir de 1981, as questões da escola noturna começaram a ocupar o espaço editorial de alguns periódicos especializados. No entanto, se levarmos em conta a dimensão que o fenômeno está adquirindo, o volume de pesquisas ainda é modesto. Algumas razões concorrem para isso. Primeiro, a massificação do ensino noturno em geral é um fenômeno recente na história educacional brasileira. Além disso, percebe-se uma certa resistência dos pesquisadores em educação a temas relacionados com o ensino noturno (Sposito, 1988). Por último, no que respeita ao ensino noturno de 2º Grau, o problema é ainda mais agudo, pois a maioria dos pesquisadores privilegia o ensino noturno de 1º Grau, haja visto que este grau se constitui no grande funil do sistema educacional brasileiro. Porém, em razão da frequência, da generalização e da intensidade com que a evasão, a reprovação e a repetência têm se manifestado nas escolas noturnas de 2º Grau, alguns pesquisadores têm voltado a sua atenção para os problemas nelas presentes.

Nos limites do presente artigo, far-se-á uma análise das concepções que influenciaram a definição dos objetivos para o ensino de 2º Grau, consubstanciada na nova LDB. A seguir, tentar-se-á resgatar algumas das principais determinações que concorreram para a recente ampliação do ensino noturno de 2º Grau. Por fim, buscar-se-á uma interpretação, baseada nas relações estruturais entre a educação e a produção, para os elevados índices de evasão escolar, verificados nos cursos noturnos do grau de ensino em causa.

## **O ensino de 2º Grau no Brasil**

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

A proposta de profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2º Grau (Lei 5692/71) representou uma tentativa de superar a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro que separa a educação geral da formação profissional. Porém, o fracasso das idéias, presentes em seu texto e nas linhas da legislação que imediatamente a seguiu, não apenas resgatou o dualismo anteriormente vigente, como também acentuou a falta de identidade do 2º Grau como grau de ensino.

Com efeito, a referida falta de identidade é apenas um aspecto da desoladora realidade do 2º Grau no Brasil. Além disso, a pauperização de significativa

parcela de sua clientela, a escassez de recursos, a cobertura deficiente, o desprestígio social e profissional do corpo docente e outros tantos problemas, bastante conhecidos de todos aqueles que se ocupam das questões relativas a esse grau de ensino, contribuem para configurar uma situação bastante delicada. O presente artigo limitar-se-á a abordar a problemática da formulação do significado social e de objetivos mais claramente definidos para o ensino de 2º Grau brasileiro.

No período que antecedeu a elaboração da nova LDB, muitos educadores empenharam-se em definir objetivos mais específicos para o ensino de 2º Grau. Durante este período, em função de um contexto marcado pela histórica dualidade estrutural (ensino propedêutico/ensino técnico-profissional) do 2º Grau no Brasil e pelo advento da mudança na base técnica da produção, operada em escala mundial, os debates convergiram para a necessidade de definir a natureza das relações entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Algumas das principais contribuições neste sentido foram proporcionadas por Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília de Souza Machado e Gaudêncio Frigotto<sup>1</sup>.

Segundo Saviani, a dificuldade para definir o lugar do 2º Grau no interior de um sistema de ensino decorre da insuficiente compreensão do modo como se articula o problema do ensino com a questão do trabalho. Seguindo esta argumentação, o ensino de 1º Grau estaria assentado no conceito e no fato do trabalho, isto é, a problemática do trabalho fundamentaria as disciplinas básicas do currículo da Escola Elementar. O autor adverte ainda que, na escola elementar, o trabalho age como determinante do conteúdo curricular em termos implícitos, isto é, sendo o trabalho uma exigência introduzida no próprio modo como a sociedade se organizou, o domínio dos conteúdos curriculares passa a ser uma exigência para a simples participação na vida social, e não somente para se inserir no processo produtivo.

Em nível de 2º Grau, tratar-se-ia de explicitar como o conhecimento se relaciona com o trabalho. O ensino de 2º Grau, ao lidar com um nível mais elevado de sistematização do saber, não pode considerar o fenômeno do trabalho como determinante dos conteúdos curriculares em termos implícitos. Assim, o 2º Grau deve “explicitar como a Ciência, potência espiritual, se converte em potência material no interior do processo produtivo, ou seja, no interior do trabalho material” (Saviani, 1988: 85). A explicitação do modo como o saber se articula com o processo produtivo não pode se realizar apenas no plano teórico, mas também no plano prático. Portanto, o ensino de 2º Grau oportunizará a manipulação, no interior de oficinas, dos processos básicos que caracterizam o moderno trabalho produtivo, de modo que os estudantes dominem os princípios fundamentais sobre os quais estão assentadas as múltiplas técnicas presentes na produção contemporânea (Saviani, 1988).

De outra parte, Paolo Nosella procurou definir o sentido do ensino de 2º Grau a partir do conceito gramsciano de escola unitária. Segundo ele, quando se

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

Seguindo as pegadas de Gramsci, Nosella afirma que a especificidade do 2º Grau não se encontra no princípio educativo, pois o trabalho é o princípio educativo comum a ambos os graus, nem mesmo na terminalidade (profissionalização), pois os dois graus são formativos. A diferença entre o 1º e o 2º Grau estaria no método didático, uma vez que, no 2º Grau, a aprendizagem se daria menos pela ação pedagógica do professor e mais pelo esforço espontâneo e autônomo do aluno. A diferença de método didático justificaria-se pelo fato de a escola média ser a ante-sala da futura especialização que, por sua vez, poderá ocorrer na universidade ou no trabalho, mas que não poderá prescindir da autonomia intelectual e moral, do senso de responsabilidade, da criatividade e de outros predicados que não devem ser monopólio da Universidade ou serem deixados ao acaso da vida prática (Gramsci, 1982).

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

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

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

Segundo Kuenzer, a incorporação de ciência e tecnologia pela moderna produção industrial desestabiliza o velho princípio educativo humanista que se assentava em uma divisão rígida entre funções instrumentais e intelectuais. Assim,

a modernidade estaria a exigir um novo tipo de intelectual cujo exemplo encontrar-se-ia no técnico da indústria que é simultaneamente um técnico e um dirigente, possuidor de uma formação técnico-científica e histórico-crítica (Kuenzer, 1989). Em consequência, o princípio educativo humanista tradicional que exige a oferta de diversos tipos de ensino de 2º Grau, de modo que dirigentes e trabalhadores sejam formados em escolas com objetivos distintos, entra em crise e deve ser substituído. A nova escola de 2º Grau terá o trabalho como princípio educativo.

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

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

Lucília de Souza Machado formulou uma proposta para o ensino de 2º Grau, baseada no conceito de politecnia. Após constatar a complexidade das questões que envolvem o ensino de 2º Grau, a autora faz a seguinte pergunta: “Existem condições objetivas na realidade social que fazem com que essa discussão [acerca da politecnia] seja posta?” (Machado, 1991: 55) Respondendo afirmativamente, destaca, a seguir, três necessidades objetivas que, segundo ela, fazem com que a discussão sobre o ensino politécnico deva ser iniciada.

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

A segunda necessidade relaciona-se à base técnica-material da sociedade. Segundo a autora, o atual estágio de desenvolvimento tecnológico do Brasil faz com que a sociedade demande um novo conteúdo para o ensino hoje oferecido. De acordo com esta visão, as transformações em curso no interior dos sistemas produtivos apontam para uma mudança do conceito de qualificação. Assim, o trabalhador parcelarizado resultante da especialização estaria cedendo lugar a um trabalhador capaz de exercer várias atividades, assinalando uma verdadeira fusão das especializações. Em função disso, tanto a indústria, quanto o setor de serviços estariam a exigir um trabalhador de perfil amplo (Machado, 1991).

A terceira necessidade é uma consequência das duas últimas. Trata-se da necessidade de preparar os indivíduos para as mudanças nas formas de organização do trabalho, decorrentes da revolução científico-técnica, “é a necessidade de desenvolver as faculdades da invenção técnica, do espírito criador e da atividade empreendedora...” (Machado, 1991: 58)

Em função das considerações anteriores, Machado formula uma proposta de estrutura unitária para o curso de 2º Grau. Trata-se de uma estrutura que compreenderia um curso de 2º Grau de quatro anos com dois ciclos, cada ciclo com dois anos. Nos dois ciclos, o trabalho é o critério fundamental para a interligação das disciplinas, de modo que a tradicional divisão entre formação geral e formação específica seja superada. No Primeiro Ciclo, todos os alunos teriam uma formação politécnica geral. No Segundo Ciclo, o Politécnico Específico, sem abrir mão da orientação politécnica, ter-se-ia alguma diferenciação em função de grandes áreas da atividade econômica.

Contudo, a autora reconhece a existência de circunstâncias que condicionam, limitam e restringem a adoção do ensino politécnico. Entre estas, destaca o regime social predominante na sociedade brasileira, baseado na apropriação privada da produção social, que impede a escola de incorporar a dimensão social do trabalho, pressuposta pelo ensino politécnico. Além disso, o incipiente desenvolvimento da economia nacional, o estado precário do sistema público de ensino, a dependência tecnológica do país e outros fatores fazem com que a politecnia seja apenas um caminho que abre possibilidades, uma reivindicação, uma bandeira (Machado, 1991).

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

Assim, até a metade do século XVIII, a base técnica da produção permitia ao capital somente uma subordinação formal do trabalho, já que tanto o saber sobre o trabalho, como os instrumentos, pertenciam ao trabalhador que, até mesmo, podia definir o ritmo da produção. Por volta de 1760, a invenção do

tear, da máquina a vapor e do autômato revolucionam a base técnica da produção. A partir daí, os conhecimentos científicos e tecnológicos passam a ser continuamente apropriados pelo capital, de modo que a subordinação formal do trabalho torna-se subordinação real, viabilizada pela progressiva divisão e organização do trabalho, com vistas a intensificar a produtividade do trabalhador.

A partir da segunda metade do século XIX, o advento da energia elétrica, petróleo, aço, química e outros materiais configura uma nova etapa do esforço empreendido pelo capital para subordinar a força de trabalho no qual a força física é progressivamente substituída pela força mecânica. Na segunda metade do século XX, a base técnica da produção é revolucionada em dimensões sem precedentes. O aparecimento de novas formas de geração e distribuição de energia, a introdução de tecnologias com base microeletrônica nas unidades produtivas, o surgimento de novos materiais a partir da biotecnologia e outras inovações fazem com que o papel da força física no processo produtivo seja diminuído na razão direta da ampliação das capacidades intelectuais (Frigotto, 1991).

Todas estas modificações repercutem nos planos econômico, político, cultural, ético e educacional. No plano educacional e da formação profissional, segundo Frigotto, haveria uma tendência no sentido de privilegiar uma formação geral em detrimento de uma formação especial, voltada para o adestramento em uma técnica específica. Diante disso, Frigotto afirma que o projeto da nova LDB constitui um avanço, uma vez que:

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

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

Como se pode perceber, de acordo com a visão de boa parte dos autores referidos nos parágrafos anteriores, a introdução das novas tecnologias nos modernos processos produtivos exige a formação de um novo trabalhador, atitudinal e cognitivamente enriquecido. Em consequência, estaríamos diante da necessidade de uma educação voltada para a aprendizagem dos princípios científicos gerais que subjazem à tecnologia moderna. Assim, a escola unitária ou politécnica que tem no trabalho o princípio educativo fundamental teria, na atual mudança na base técnica da produção, a condição material de possibilidade para a sua implantação. Esta linha de raciocínio que estabelece uma relação linear entre novas tecnologias e educação foi recentemente objeto de algumas críticas.

Ainda durante os debates sobre a Nova LDB, Miguel Gonzalez Arroyo (1988) fez duras críticas aos pressupostos das concepções de alguns educadores a respeito das funções sociais e dos objetivos do ensino de 2º Grau. Segundo Arroyo, o primeiro pressuposto a ser revisto é o que ele chama de a negatividade pedagógica do trabalho concreto. Na visão de alguns educadores, a fábrica e os processos de trabalho estariam transferindo para a máquina o saber do operário. Assim, os trabalhadores estariam sendo submetidos a um processo crescente de desqualificação cujo resultado seria o aprofundamento da divisão social e técnica do trabalho. Diante disso, a escola de 2º Grau estaria sendo chamada a cumprir uma função milagrosa: unir aquilo que parece ser inerente à tendência do trabalho nas modernas sociedades capitalistas, ou seja, a divisão entre o saber e o fazer. Em contrapartida, Arroyo propõe que se ressalte a contradição inerente ao trabalho concreto, inclusive capitalista, que, ao mesmo tempo, possui uma positividade e uma negatividade pedagógicas. Nesse sentido, tanto a tendência da divisão técnica e social do trabalho na produção moderna de mutilar as habilidades do trabalhador, como a percepção da tradição mais radical que considera o trabalho industrial educativo, porque supera os limites intelectuais e humanos inerentes ao trabalho do campo e da artesanania, devem ser levadas em conta.

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

Por fim, Arroyo critica a fantasia de uma escola politécnica que se constituiria em uma ilha de excelência, encarregada de formar o trabalhador integral, mas, cercada pela divisão social do trabalho por todos os lados. Ele se declara partidário da escola politécnica, mas considera que o *locus* da qualificação não pode ser deslocado das relações sociais concretas para o interior da escola. Seguindo a sua argumentação, a “visão negativa do mundo da produção tem que ser revista e esse transladar da positividade para uma agência externa ao mundo da produção é no mínimo ingênuo” (Arroyo, 1988: 30).

Recentemente, Tomaz Tadeu da Silva (1993) fez várias objeções à tendência

de colocar as novas tecnologias no centro da análise da relação entre educação e trabalho. A primeira objeção diz respeito ao fato de o grau de penetração das novas tecnologias e dos novos modelos de gerenciamento do trabalho no sistema produtivo brasileiro ser praticamente desconhecido, existindo inclusive indícios de que, mesmo naquelas unidades produtivas mais suscetíveis à adoção das novas tecnologias, a extensão da sua utilização ser bastante limitada (cf. Fleury & Vargas, 1983; Fleury & Humphrey, 1992; Carvalho e Schimitz, 1990).

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

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

A quarta objeção refere-se a ausência quase completa do conceito de classe social nas análises das relações entre o sistema educacional e as mudanças na base técnica da produção. Tal ausência talvez explique a centralidade, neste debate, das modificações de conteúdo no pólo manual do trabalho, introduzidas pelas novas tecnologias, em detrimento da relação entre trabalho mental e trabalho manual. Sem uma análise de classe, a atenção analítica desloca-se das relações entre posições no interior do processo de produção e do contexto das relações sociais mais amplas para as modificações absolutas, técnicas, de conteúdo ou de natureza, introduzidas no âmbito do trabalho manual pelas novas tecnologias, e para sua suposta positividade (Silva, 1993).

A última objeção diz respeito ao fato de a maioria das pesquisas sobre o impacto das novas tecnologias enclausurarem-se no interior do processo de trabalho e, desse modo, negligenciarem as relações mais amplas estabelecidas entre a educação e o processo de produção capitalista. Tal enfoque restritivo, faz com que tais estudos concebam a relação entre educação e produção como sendo constituída exclusivamente pelo fato de a educação produzir indivíduos específicos e distribuí-los pelos postos da produção diferenciadamente. Enquanto que uma perspectiva estrutural das referidas relações buscaria investigar o fato mesmo da existência de uma instituição educacional separada da produção que contribui decisivamente para a definição e legitimação da divisão social do trabalho (Silva, 1993).

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

*“O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:*

*I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;*

*II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;*

*III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;*

*IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”*

(LDB — texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, 1990).

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

Contudo, um capítulo específico da Lei (Capítulo XI) é dedicado à formação técnico-profissional propriamente dita. Neste, entre outras disposições, consta que a formação técnico-profissional será oferecida predominantemente fora do

sistema de ensino regular (parágrafo 2º do Artigo 56). Assim, as instituições destinadas à formação técnico-profissional constituirão rede própria (Artigo 57) e o órgão normativo e de coordenação superior da rede de formação técnico-profissional será o conselho Nacional de Formação Profissional. Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação atuará como coadjuvante nas questões relativas às formas de articulação, equivalência e complementaridade entre a formação técnico-profissional, oferecida em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, e a educação profissional de nível médio, ministrada no sistema de ensino regular.

Em que pese a nova LDB, no que concerne ao ensino médio, representar um avanço efetivo em relação às disposições do cipoal de leis até agora em vigor, a questão da indefinição quanto a um sentido para o ensino médio brasileiro não foi resolvida. A abrangente definição dos objetivos para este grau de ensino, oferecida pela legislação em vigor, foi efetivamente substituída por uma definição mais específica dos objetivos para o ensino médio. Com a nova LDB, ao lado do objetivo geral da educação básica — compreendida pelos níveis fundamental e médio — definido no Artigo 27 do Capítulo VII, tem-se uma relação dos objetivos exclusivos do ensino médio no supracitado Artigo 51. Porém, a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro que separa o ensino secundário do ensino técnico-profissional permanece inalterada, pois a criação de um sistema independente de formação de mão-de-obra (capítulo XI) denuncia esta tão criticada dualidade.

Tal dualidade representa não somente o resultado das demandas do sistema produtivo que necessita de uma distribuição desigual do conhecimento entre os homens, de modo que estes ocupem posições diferenciadas na hierarquia do trabalho coletivo, como também representa as próprias relações estruturais entre a educação e a produção em uma sociedade capitalista, relações estas marcadas por uma forte separação entre ambas. Afinal, a conquista definitiva de uma escola politécnica na qual a sua organização e o seu currículo tenham por base o trabalho como princípio educativo depende fundamentalmente, como dizia Gramsci, do estabelecimento de relações sociais gerais também unitárias (Gramsci, 1982) nas quais o princípio da unidade entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, teoria e prática tornará dispensável a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental como a escola que hoje conhecemos.

A importância de uma legislação reside no seu caráter mediador das relações sociais, no fato de ser objeto e fruto da disputa entre as diferentes forças sociais representativas dos interesses contraditórios que atuam na sociedade (Moraes & Neto, s. d.). De acordo com esta visão, pode-se dizer que a nova LDB avançou até onde poderia avançar. De resto, a história educacional brasileira é pródiga em exemplos de que legislação alguma é capaz, por si mesma, de operar mudanças profundas nas estruturas sociais e educacionais. Por isso, para os estu-

dantes do 2º Grau, especialmente para a sua majoritária parcela que estuda à noite, permanece a dura realidade de continuar pertencendo a uma escola que não admite ilusões.

## **O ensino noturno de 2º Grau**

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o processo de substituição das importações viabilizou a industrialização da economia brasileira. A consolidação do modelo urbano-industrial representou um desenvolvimento significativo da sociedade, alterando sensivelmente as condições de vida da população. A crescente industrialização e a acelerada urbanização alterou o mercado de trabalho, aumentando as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais, e alimentando as expectativas de ascensão social. Em decorrência, a população voltou-se para a educação escolar, especialmente a dos níveis médio e superior, vendo nela o meio mais acessível de ocupar os postos de trabalho melhor remunerados e socialmente mais prestigiados (Beisiegel, 1984).

No período 1968-73, o País vivenciou o chamado “milagre brasileiro”, momento de grande expansão da economia que gerou uma euforia de falsa prosperidade. Neste período, além da tentativa de vincular educação e trabalho com a opção pela profissionalização generalizada e obrigatória no ensino de 2º Grau, observa-se também um expressivo aumento das matrículas neste grau de ensino, o que impulsionou a ampliação da rede pública de 2º Grau. Conforme Carlos R. J. Cury (1990), o percentual de matrículas em estabelecimentos públicos de ensino médio no Brasil passou de menos de 40% em 1960 para mais de 60% em 1988, enquanto que o mesmo percentual em estabelecimentos particulares caiu de aproximadamente 50% para menos de 40% no mesmo período, sendo que, já na década de 60, o setor público passa adiante do setor privado em número de matrículas. Em contrapartida, segundo o mesmo autor, a hegemonia da rede privada, em número de estabelecimentos de ensino médio, só irá ser abalada nos anos 80, sendo que, atualmente, o setor público responde por 56% do número de estabelecimentos.

O surto de desenvolvimento econômico, verificado durante os anos do “milagre brasileiro”, multiplicou as posições relativamente elevadas na hierarquia ocupacional cujo acesso, até então, não era exclusivo dos portadores de diploma secundário. Porém, a proliferação das referidas posições decorrente do crescimento econômico do País fez com que o grau da credencial escolar exigido para a ocupação delas se elevasse. Assim, os portadores de diploma dos cursos elementar (hoje 1ª a 4ª séries do 1º Grau) acorreram em massa aos cursos colegiais (hoje 1ª a 3ª séries do 2º Grau). Com o tempo, a elevação do grau da credencial escolar exigida para o exercício das profissões economicamente mais compensadoras e socialmente prestigiadas, aliada à abundância de candidatos a estas

mesmas profissões com diploma colegial, acabaram por desvalorizar o diploma de ginásio. A degradação do diploma ginasial no mercado de trabalho é assinalada pelo fato de a Lei 5692/71 transferir o curso Ginasial do Secundário para o Primário (Singer, 1988).

Com efeito, em 1950, o certificado do Curso Primário garantia o acesso à maioria dos melhores empregos. Apenas 2,7% da população portava diploma secundário e constituía uma elite que monopolizava o acesso a carreiras no serviço público e na administração de grandes e médias empresas; já os portadores de diploma universitário se encontravam em uma situação ainda mais invejável quanto ao preenchimento das ocupações de “colarinho branco” (Singer, 1988). Em outras palavras, o término dos cursos Elementar e Ginasial deixou de pressupor que o indivíduo estivesse apto a ingressar no mercado de trabalho. É como se tais cursos tivessem perdido o seu caráter “terminal” para se tornarem “básicos”. Desse modo, o diploma do curso Colegial, hoje 2º Grau, passou a ser decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações do mercado de trabalho, fazendo com que a demanda pelo ensino de 2º Grau aumentasse significativamente, e impulsionando a massificação dos cursos noturnos de 2º Grau. Como explica Paul Singer:

*“Em 1950, aspirava-se apenas que todos pudessem cursar o Primário. A Escola Secundária, embora propedêutica preponderantemente, funcionava para a maioria dos que conseguiam concluí-la, como preparatória para o mercado de trabalho. Como tal, tinha prestígio e constituía via para posições relativamente elevadas na hierarquia social. Na medida em que tais posições se multiplicavam, por efeito do desenvolvimento, a demanda pelo Ensino Secundário ia crescendo explosivamente. A instituição de cursos médios noturnos, em que membros da força de trabalho tinham oportunidade de elevar sua escolaridade foi uma resposta à pressão da demanda” (1988: 7).*

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

Naturalmente que não se está aqui tentando reduzir a complexidade que caracteriza o fenômeno da educação escolar nas sociedades modernas a uma mera rede institucional, encarregada de distribuir certificados. Como se sabe, o aparelho escolar desempenha uma função política de controle social muito forte. Decisões a respeito de a quem ou a quantos os diversos níveis e tipos de escola

devem atender são capitais para a regulação do poder político em uma sociedade fortemente estratificada. Além disso, decisões sobre o que ensinar em cada nível de ensino ou tipo de escola estão estreitamente ligadas à distribuição e a apropriação diferenciada do saber que, por sua vez, reproduz a hierarquia social e ocupacional necessária para o “bom andamento das coisas”.

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

A demanda por ensino noturno durante as décadas de 70 e 80 foi tão expressiva que a Assembléia Nacional Constituinte, instalada durante os anos de 1987-1988, decidiu assegurar na Constituição Federal o direito dos estudantes noturnos de acesso à escola. Assim, o Artigo 208 do Capítulo III dispõe o seguinte: “O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de : Inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Tal preocupação dos deputados federais constituintes é representativa da necessidade de, nos últimos anos, parcelas cada vez maiores da população estudantil brasileira recorrerem ao ensino noturno como única alternativa de prosseguir a sua escolarização.

No entanto, a generalização dos cursos noturnos representou, ao mesmo tempo, a democratização do acesso à escola e o fortalecimento de mais uma divisão dessa mesma escola. No que respeita ao 2º Grau, a democratização do acesso à escola é atestada, não apenas pelo aumento do número de matrículas, ou pela expansão da rede pública, mas também pela constatação, na última década, de uma alteração qualitativa no perfil sócio-econômico da clientela dos cursos de 2º Grau. Não há dúvidas de que os filhos de trabalhadores, muitos dos quais também trabalhadores, se fizeram cada vez mais presentes nas escolas de 2º Grau em anos recentes, e o ensino noturno, a despeito dos seus problemas, contribuiu decisivamente para isto (Kuenzer, 1988). Porém, a mesma tradição classista da educação brasileira, responsável pela divisão do ensino médio em ensino propedêutico e ensino técnico-profissional, consagrou, nos últimos anos, a divisão entre ensino diurno e ensino noturno. Como diria Anísio Teixeira: o primeiro é o ensino que desejamos para os nossos filhos, e o segundo, o ensino que desejamos para os filhos dos outros.

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

muitos anos, mas sem adquirir a expressão que obteve com a recente expansão do ensino de 2º Grau (Scheibe e Bazzo, 1989).

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

Em segundo lugar, o matiz classista dos cursos noturnos é ainda mais flagrante, quando se observa que, historicamente, os poderes públicos destinaram o ensino noturno a uma clientela cujo perfil social se assemelhava em muitos aspectos ao perfil social da clientela preferencial dos cursos técnico-profissionais. Como se sabe, o ensino técnico-profissional, desde as suas origens mais remotas, foi associado à preparação dos pobres, dos humildes e dos necessitados para atuarem em funções técnicas da hierarquia ocupacional, mas de pouco prestígio intelectual e profissional (Kuenzer, 1987; Richardson, 1988). Por sua vez, o ensino noturno também foi historicamente destinado ao atendimento do jovem e do adulto que, já engajados em atividades produtivas, não puderam freqüentar a escola “na época certa”, aos que trabalham e perseguem a superação de sua atual condição social ou “ao homem do povo que vive do salário” (Carvalho, 1984: 23).

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

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

Com efeito, o processo de democratização do acesso à escola de 2º Grau, observado nas últimas décadas, foi acompanhado por um processo de diferenciação social dessa mesma escola. Semelhante fenômeno de ampliação do acesso à escola por parte das camadas populares e simultânea diferenciação social dessa mesma escola pôde ser observado em diferentes épocas e países. Como observa o sociólogo espanhol Mariano Fernández Enguita:

*“... em geral, todo acesso de novas camadas sociais à escola ou à educação se viu acompanhado mais ou menos automaticamente pela diferenciação desta. Quando começa a se dar um certo acesso generalizado na Itália renascentista, as escolas urbanas logo se diferenciam em *senatoriae* ou *latinæ* e “alemãs”; quando a Reforma chama todos à escola, surgem de forma separada os giná-*

*sios, nos quais se ministra uma cultura clássica e humanística; quando as ordens religiosas estendem seus braços em direção aos setores populares, os jesuítas se encarregam de oferecer um ensino distinto às classes altas; a Revolução Francesa proclama o ideal da escolarização universal, mas Napoleão se ocupa dos liceus e das universidades. Ainda hoje prossegue (e prosseguirá, de uma ou de outra forma) a mesma divisão da escola: pense-se nos liceus franceses e italianos, a **Hauptschule** alemã, as **public e grammar schools** inglesas...” (1993:37).*

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

No Brasil, o ensino de 2º Grau tem sido representativo desta dicotomização social da escola. Pois, em nível legal, tal ensino encontra-se unificado, oferecendo uma escola igual para todos, porém, no nível das relações sociais concretas, ele negligencia o fato de que nem todos que freqüentam tal escola são socialmente iguais. Em outras palavras, o caráter abstrato da unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro, desconsiderando a existência de uma profunda diferenciação social entre os estudantes que freqüentam uma mesma escola em turnos diferentes, faz com que a desigualdade real das oportunidades educacionais apareça como igualdade juridicamente legitimada destas mesmas oportunidades. Evidentemente que não se está a afirmar uma suposta excelência do ensino oferecido durante o dia nas escolas públicas de 2º Grau, porém é, de fato, à noite que as contradições do ensino médio brasileiro são agudizadas.

## **A evasão escolar no ensino noturno de 2º Grau**

A evasão escolar é um problema antigo na história educacional brasileira. Já em 1954, dos três milhões de alunos matriculados na 1ª série, somente cem mil concluíram o 3º ano colegial em 1964 (Lima, 1969). A palavra evasão vem do latim *evasio* e significa fuga, abandono de um determinado lugar onde se deveria permanecer. Para a pesquisa educacional, evasão significa o afastamento dos alunos do sistema de ensino, por abandono do estabelecimento no qual eram freqüentes, sem solicitar transferência. De modo geral, as taxas de evasão, de reprovação e de repetência dos cursos noturnos de 2º Grau são superiores às respectivas taxas da manhã e da tarde. Além disso, a taxa de evasão supera as

taxas de reprovação e de repetência no âmbito dos cursos médios noturnos. Como diz Célia P. de Carvalho:

*“No noturno, o que faz realmente a diferença é a evasão em ambos os graus [1º e 2º] e representa freqüentemente uma reprovação mascarada, pois começa a ocorrer na medida em que são conhecidas as notas das avaliações bimestrais”* (1986: 6).

Em nível nacional, a taxa de evasão escolar do 2º Grau em todos os turnos de 1963 a 1983 pulou de 10% para 16,9% (Melchior, 1988). Em que pese os dados não discriminarem a evasão por turno, pode-se afirmar seguramente que a maior porcentagem de evadidos se encontra à noite. De outra parte, segundo dados do MEC, em 1988, os cursos noturnos em todo o país já respondiam por 58% das matrículas do 2º Grau (Folha de São Paulo, 1991). Tem-se, portanto, uma péssima combinação: de um lado, uma tendência ascendente das taxas de evasão à noite; de outro, um aumento da demanda por ensino noturno. Nessas condições, as taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2º Grau, podem ser interpretadas como sendo uma das resultantes do fracasso escolar que representa mais nitidamente a delicada situação do ensino de 2º Grau brasileiro.

Se, a exemplo do que se tentou demonstrar mais acima, as razões da própria existência dos cursos noturnos devem ser buscadas fora do ambiente escolar, a investigação dos fatores que determinam a evasão à noite não deve se restringir às relações estabelecidas entre os atores dos cursos noturnos. De fato, as taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2º Grau, resultam de uma série de determinações imediatas de natureza variada que opõem empecilhos à escolarização do alunado noturno. Porém, as determinações últimas de sua exclusão da escola não estão presentes no interior da instituição escolar.

A maioria dos trabalhos sobre o ensino noturno é bastante rica em dados e descrições do cotidiano da escola noturna. Porém, nem sempre, a interpretação dos dados levantados é realizada através de mediações estruturais e conjunturais mais amplas. Assim, a análise dos problemas que afligem os cursos noturnos, seguidas vezes, deixa de privilegiar as relações sociais que determinam estes mesmos problemas. Portanto, questões como a carência geral de recursos de apoio ao trabalho do professor noturno, a impropriedade do horário de funcionamento da escola à noite, a inadequação dos métodos de ensino e toda uma ampla gama de problemas, sobejamente conhecidos de todos aqueles que se ocupam com o ensino noturno, não irão merecer atenção nestas linhas. Em troca, preocupar-nos-emos com os efeitos nocivos para a escolarização do estudante noturno decorrentes da contradição entre a posição por ele ocupada no processo produtivo e o papel da educação institucionalizada na manutenção e legitimação da divisão social do trabalho. É bom lembrar que não se trata de desprezar

mudanças na escola noturna que, diga-se de passagem, são urgentes e necessárias, mas tão somente não reduzir os problemas que afligem o ensino noturno a uma questão de engenharia de escola.

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

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

Com efeito, a escolha do horário de freqüentar as aulas não é fortuita. A posição ocupada pelo aluno noturno no sistema produtivo parece definir o seu horário de freqüência (Carvalho, 1984). Em geral, o fato de estar ou não trabalhando interfere decisivamente no rendimento escolar do aluno, mas ele não está condenado a um baixo rendimento escolar pelo fato de estar trabalhando. Aliás, a combinação do trabalho com o ensino não é impossível, nem mesmo indesejável; é o caráter classista da escola que joga um papel decisivo na definição do sucesso ou do fracasso nos estudos.

O caráter classista da escola em geral é menos afirmado pela inculcação ideológica de conteúdos legitimadores do ordenamento social vigente ou pela capacidade de distribuir diferencialmente o conhecimento socialmente produzido, de modo a preparar diferentemente os homens para que ocupem posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Sem embargo, o caráter fundamentalmente classista da instituição escolar deve ser buscado no fato de ela existir como uma esfera independente da produção material da sociedade e, ao mesmo tempo, identificada com o trabalho intelectual. É, pois, esta posição estrutural da escola que assegura a manutenção e legitimação da divisão entre planejamento e execução, observada no interior das unidades produtivas, e da divisão entre trabalho manual e intelectual, observada no

contexto mais amplo da sociedade.

Em que pese a divisão capitalista do trabalho que separa concepção e execução, teoria e prática, abstração do trabalho intelectual e concretude do trabalho manual não ter sido historicamente originada na escola, a existência da instituição escolar é essencial para legitimar e definir a referida divisão. Ela valida a ideologia de que a divisão entre trabalho manual e intelectual é uma necessidade técnica, uma vez que a escolarização se processa divorciada das práticas sociais e produtivas. Nesse sentido, a própria existência da escola como esfera separada da produção material e, encarregada de produzir e transmitir o conhecimento (produto do trabalho intelectual), a identifica com o pólo intelectual da divisão social do trabalho em uma sociedade moderna. Como diz Silva:

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

Quando se fala nos problemas do ensino noturno e nos obstáculos à escolarização do trabalhador-estudante, pouca atenção tem sido dada às relações entre o papel da educação institucionalizada na manutenção e definição da divisão social do trabalho e o ensino noturno. O trabalhador-estudante que recorre aos cursos noturnos experiencia a divisão social do trabalho diariamente: durante o dia, ele deve ser um hábil *Homo faber* que executa, efetua e realiza; já à noite, ele deve ser um competente *Homo sapiens* que pensa, reflete, calcula e planeja. Porém, o problema não consiste somente no fato de um abismo separar a complexidade dos conteúdos curriculares do 2º Grau do vazio cognitivo dos conteúdos das habilidades do trabalho. Com efeito, o tipo de aprendizado adquirido pelo trabalhador-estudante, enquanto trabalhador, é bem mais abrangente do que o conteúdo das habilidades necessárias para a execução das diversas tarefas que ele efetua diariamente. Assim, o respeito à hierarquia, as estratégias de conservação do emprego, as atitudes mais valorizadas pelos empregadores e outros tantos ensinamentos também fazem parte do repertório de conhecimento adquirido no trabalho que irá exercer influência marcante em sua vida escolar. Aliás, é sempre bom lembrar que o trabalho manual não é manual em virtude do seu conteúdo, mas sim pela relação estabelecida com o trabalho intelectual no interior das unidades produtivas. Em outras palavras, o caráter manual do trabalho é fundamentalmente definido pelas separações sociais e políticas entre planejamento e execução (Silva, 1993).

Sendo assim, o trabalhador-estudante, na condição de trabalhador manual e de trabalhador intelectual, é diuturnamente submetido a dois tipos opostos de socialização. Por conseguinte, ele vive a contradição de trazer para o interior do ambiente escolar — identificado com o trabalho intelectual — as expectativas, os critérios de sucesso, as motivações, os valores, as atitudes e os hábitos físicos e mentais pertencentes ao mundo do trabalho manual. Em função disso, o trabalhador-estudante que frequenta, no período noturno, a mesma escola do estudante não-trabalhador estabelece um tipo de relação com a instituição escolar qualitativamente diferente do tipo de relação estabelecida pelos seus colegas dos demais turnos. Sendo marcada pelas experiências vivenciadas no ambiente de trabalho, a sua relação com a escola é caracterizada por uma expectativa imediatista a respeito dos proveitos advindos da escolarização. A experiência adquirida nas relações de trabalho não lhes deixa dúvidas sobre o valor da credencial escolar para aumentar o seu pequeno poder de barganha junto a um estreito e cada vez mais segmentado mercado de trabalho, diminuindo, com isso, os efeitos da exploração a qual é freqüentemente submetido.

Quando a escola de 2º Grau iguala o trabalhador-estudante com o estudante não-trabalhador sob a categoria de “aluno”, ela afirma a sua natureza de esfera divorciada da vida e da experiência diárias do trabalho, ao mesmo tempo em que elide uma dimensão constituinte da própria identidade do trabalhador-estudante. Tem-se, então, a reafirmação do caráter excludente de um dos mecanismos mais eficazes de seletividade social em funcionamento no País. Em tal caso, a escalada dos índices de evasão é uma resultante que pode indicar o grau da contradição existente entre a posição estrutural da instituição escolar em relação à produção e o perfil da clientela estudantil noturna.

É oportuno fazer ainda outra consideração a respeito do ensino noturno de 2º Grau decursiva de tudo o que até aqui se disse sobre ele. Como se sabe, o 2º Grau é, dentre todos os graus de ensino, aquele que expressa mais claramente o caráter dualista de nossas sociedades. Como diz Maria I. S. Bedran:

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

Se é verdade que o 2º Grau é o momento decisivo do processo de escolarização para a parcela da população estudantil que conseguiu chegar até ele, o ensino noturno de 2º Grau pode revelar um aspecto interessante da natureza excludente do 2º Grau brasileiro. Quando se fala dos problemas da escola noturna de 2º Grau, o fato de o aluno noturno receber um ensino defasado em relação ao ensino oferecido nos demais turnos é recorrentemente aludido como sendo a determinação preponderante das dificuldades que ele irá enfrentar tanto para prosseguir os estudos universitários, como para obter uma posição favorável na

hierarquia social e ocupacional. Esta conclusão encerra uma verdade indiscutível, porém não é somente o fato de o aluno noturno estar ou não em contato com um ensino qualitativamente mais elevado, o que fundamentalmente torna as coisas para ele mais difíceis ao sair da escola, concluindo ou não o curso de 2º Grau.

Como já foi dito anteriormente, a própria condição de trabalhador-estudante faz com que a separação entre trabalho manual/intelectual seja vivenciada diariamente. Para eles, a divisão social do trabalho não é um determinante estrutural, nem uma categoria do entendimento, mas algo que não está separado de suas vidas. Os trabalhadores-estudantes que recorrem aos cursos noturnos estão mergulhados de tal modo nesta divisão, que, ao fim e ao cabo, ela é que passa a se constituir na sua verdadeira escola. Dito de outro modo, de fracasso em fracasso na escola institucionalizada, eles acabam por aprender não somente o fato da divisão social do trabalho, mas também todas as implicações dela, como por exemplo, o seu lugar nesta mesma divisão.

Afinal, mesmo que uma boa parte dos alunos noturnos, após uma longa e atribulada caminhada, consiga concluir o 2º Grau, dificilmente o certificado por eles obtido corresponderá ao tipo de socialização que o seu colega do diurno, também concludente do 2º Grau, vivenciou durante o curso. Em função disso, parcela significativa da clientela estudantil noturna das escolas de 2º Grau é encaminhada para o pólo manual da divisão social do trabalho, não somente pela defasagem do ensino nelas oferecido, mas também pela vivência de uma relação social específica que somente o trabalhador-estudante é capaz de experimentar pelo fato mesmo de estar trabalhando. Para ele, o fracasso da escola em promovê-lo pode ser mais “educativo” do que a indigente aprendizagem dos conteúdos e habilidades nela ensinados.

Enfim, a escola noturna de 2º Grau é capaz de levar às últimas conseqüências todas as contradições também observadas nos demais turnos deste grau de ensino. Efetivamente, o que está fundamentalmente em jogo aí não são mudanças legislativas, maior ou menor vinculação ao mundo do trabalho, descoberta de novos métodos pedagógicos, alterações curriculares ou adoção de providências administrativas reformadoras. O que deveria ocupar o centro dos debates é a possibilidade de se vir a estabelecer, a partir das atuais relações estruturais entre educação e produção, novas relações sociais e educativas no interior da sociedade, cujo princípio de unidade entre concepção e execução, teoria e prática, saber e fazer, venha a tornar desnecessária a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho intelectual como a escola convencional. Naturalmente que uma tal abordagem estará em frontal desacordo com o *ethos* conformista deste final de século.

## Nota

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

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (66): 49-62, ago/set/out de 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *A universidade, o trabalhador e o curso noturno*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1990, mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade, trabalho e escola de 2º grau*. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.
- BEDRAN, Maria Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 65 (149): 22-37, jan/fev de 1984.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: *A cultura do povo*. 3a. ed., São Paulo: Cortez, 1984.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 2a. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_. O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, (16): 5-7, 1986.
- CARVALHO, R. de Q. & SCHIMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, (27): 148-56, julho de 1990.
- CATANI, Afrânio Mendes et alii. Ensino de segundo grau e mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70 (165): 208-23, mai/ago de 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (25): 45-61, 1991.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FLEURY, A. & HUMPHREY, J. *Recursos humanos e a difusão e adaptação de novos métodos para a qualidade no Brasil*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1992.
- FLEURY, A. & VARGAS, N. (org.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *2º grau público fica à deriva entre ensino de 1º grau e universidade*. 23/09/1991, p.1-9.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (105): 131-48, abr/jun de 1991.

- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4a. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A escola de 2º Grau na perspectiva do aluno trabalhador. *Cadernos CEDES*, (20): 48-55, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.
- \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 68: 21-8, fevereiro de 1989.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: *texto aprovado na comissão de educação, cultura e desporto da Câmara dos Deputados*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. 2a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1969.
- MACHADO, Lucília de Souza. Politécnica no ensino do segundo grau. In: GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (coord.), *Politécnica no ensino médio*. (Cadernos SENEb), São Paulo: Cortez, Brasília, SENEb, 1991, pp. 51-64.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Alguns aspectos do financiamento do Ensino de 2º Grau no Brasil. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 92-108.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e NETO, Sebastião Lopes. *A LDB e a educação dos trabalhadores*. Mimeo.
- NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. da (org.), *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 134-159.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. A intervenção do Estado e a relação escola-trabalho no Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 6 (1): 65-83, jan/jun de 1988.
- SAVIANI, Demerval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º Grau: repensando a relação trabalho-escola. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 79-91.
- SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. O ensino de segundo grau e a nova carta. *Em Aberto*, Brasília, 8 (41): 2-11, jan/mar de 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção*. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1993, mimeo.
- SINGER, Paul. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 2-15.
- SPOSITO, Marília Pontes. O ensino noturno de 2º Grau: notas para uma discussão. In: *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 189-96.
- ZAÏNKO, Maria Amélia Sabbag et al. O ensino de segundo grau noturno: ou de como ignorar as necessidades do aluno trabalhador. *Em Aberto*, Brasília, INEP, 8 (41): 21-27, jan/mar de 1989.

O presente artigo é baseado na dissertação apresentada pelo autor no ano de 1994, para obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação do professor Tomaz Tadeu da Silva.

Eduardo Magrone Rodrigues é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Endereço para correspondência:  
Rua Padre Café, 631, ap. 303  
36.016-450 - Juiz de Fora - MG