

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KARINA DA MOTTA NAVARRO

**O SIGNIFICADO DA ESCOLA
PARA O JOVEM ESTUDANTE
DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

**NITERÓI
2005**

O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

KARINA DA MOTTA NAVARRO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Carrano – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Osmar Fávero
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Creso Franco
Pontifícia Universidade Católica – RJ

Prof^a. Dr^a. Lea Paixão (suplente)
Universidade Federal Fluminense

Niterói

2005

Este trabalho é dedicado a todos meus alunos do ensino médio noturno que cotidianamente vivem simultaneamente a esperança e a descrença das possibilidades do ensino que lhes são oferecidas, e que me ajudaram na construção deste trabalho mediante sua participação nos questionários e entrevistas expondo-se e revelando suas dificuldades e sonhos.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe (*in memoriam*), que preparou o terreno para a minha vocação docente e com sua calma força guerreira enraizou no meu ser o sentido da perseverança para não esmorecer nos embates da vida cotidiana.

A meu pai, pelo incentivo que sempre me deu em todos os meus projetos. Agradeço por tudo que sempre fez por mim.

Ao Agomir, companheiro, que regou com carinho o terreno, muitas vezes árido, do percurso desta dissertação.

Aos professores do Mestrado. Em especial aos professores Osmar Fávero e Lea Paixão, por compartilharem dicas preciosas para a realização deste trabalho.

Ao professor e orientador, Paulo Carrano, pelas reflexões críticas e por acreditar na relevância do tema da pesquisa, e compartilhar com a minha paixão e fé pela utopia.

Aos meus companheiros de Mestrado com quem dividi as experiências e ansiedades na construção coletiva do conhecimento. Em especial à Mônica que com amizade e carinho contribuiu para que esta jornada fosse mais amena, e à Fernanda que dividiu comigo muitas angústias.

À direção do Colégio Estadual Antonio Houaiss, que ao permitir a consulta dos documentos da escola, forneceu instrumento para o cultivo da dissertação.

“O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não levam em conta estas condições. Assim, retornar-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida.” (Gramsci:1991:132-133)

RESUMO

Este trabalho se preocupa com a realidade social do ensino médio noturno no Brasil, considerando, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a grandeza quantitativa das matrículas neste nível de ensino. No entanto, esta realidade é emudecida desde o senso comum até as políticas públicas.

A primeira expressão deste emudecimento foi flagrada na dificuldade encontrada na realização da pesquisa diante da quase inexistência de dados oficiais.

Ao resgatarmos a história do ensino noturno no Brasil, podemos visualizar que este ensino oferecido hoje, visto nos dados estatísticos e no Colégio Estadual Antônio Houaiss, reflete o que tem sido ao longo de nossa história a escola noturna: um espaço que não leva em conta a condição do seu estudante.

O ensino médio noturno, objeto de nosso estudo, tem se constituído no espaço de negação dos saberes dos sujeitos que o freqüentam.

Para tentar reverter esse quadro de silenciamento, vemos a importância de identificar o significado de estar na escola para os estudantes do ensino médio noturno, visto que estes têm diferentes características e expectativas em relação à escola.

Este trabalho tem como horizonte a esperança de participar da construção de um espaço escolar que leva em consideração os anseios dos estudantes do ensino médio noturno, para que estes se sintam contemplados no contexto escolar, e que este verdadeiramente seja um espaço de promoção da inserção social.

RESUMEN

Esta investigación se preocupa con la realidad de la enseñanza media nocturna en Brasil, considerando conforme los datos de INEP la grandeza cuantitativa de las matrículas en este nivel de enseñanza. Entretanto, esta realidad es callada desde el senso comun hasta las políticas públicas.

La primera expresión en relación a este silencio empezó en la dificultad de la realización de la investigación delante de la casi inexistencia de datos oficiales.

Al rescatarnos la historia de la enseñanza nocturna en Rio de Janeiro, vemos que esta enseñanza ofrecida hoy, incluso en las estadísticas oficiales y en Colegio Estadual Antonio Houaiss, refleje lo que hay sido al largo de nuestra historia la escuela nocturna, un espacio que no lleva en cuenta la condición de su estudiante.

La enseñanza media nocturna, objeto de nuestro estudio, se constitui en el espacio de la negación del conocimiento de los sujetos que allí están.

Para revertir ese cuadro silencioso, ya que los estudiantes de la enseñanza media nocturna tienen diversas características y expectativas en relación la escuela, vemos la importancia de la identificación del significado de la escuela para estos estudiantes.

Esta investigación tiene como horizonte la esperanza de participar de la construcción de un espacio escolar que considera los anseos de los estudiantes de la enseñanza media nocturna, para que estos sean inclusos en el contexto escolar, y que verdaderamente sea un espacio de promoción de la inserción social.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	09
II. METODOLOGIA	16
2.1. Abordagem quantitativa	16
2.2. Abordagem qualitativa	17
2.2.1. Questionários auto-aplicáveis	17
2.2.2. Entrevistas individuais semi-estruturadas	18
2.2.3. Observação participante	22
III. DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DOS JOVENS ESTUDANTES QUE A FREQUËNTAM	24
-Descrição da escola – a escola e o jovem	24
-Descrição do Colégio Estadual Antônio Houaiss	27
-O perfil do estudante do ensino médio noturno: análise dos questionários aplicados no Colégio Estadual Antônio Houaiss	30
IV. ENSINO NOTURNO NO RIO DE JANEIRO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	44
-A escola unitária de Antonio Gramsci	50
-Aprendizagem Significativa	55
-A Dinâmica Curricular	58
-Um diálogo com Freire e seus interlocutores	61
V. O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO: PARA ALÉM DA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	65
-Espaço de sociabilidade	67
-Espaço de valorização social e proteção adulta	69
-Crise da eficácia socializadora da escola	70
-As mutações da escola	71
VI. ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA	73
-As condições de realização do ensino médio noturno	86
-Precariedade física da escola noturna	92
-Utilização do espaço escolar	96
-Qualidade do ensino no Brasil	105
VII. CONCLUSÃO	109
VIII. BIBLIOGRAFIA	112
VIII. ANEXOS	
-Anexo I	117
-Anexo II	122

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar o sentido de estar na escola para o jovem estudante do ensino médio noturno.

O interesse em analisar esse nível de ensino é resultado da nossa experiência como professora de sociologia que simultaneamente; vive, testemunha, participa, critica e sofre o cotidiano deste ensino. Professora que, principalmente, não se conforma, quer mudar, quer construir com os estudantes uma possibilidade de ruptura das concepções e condições em que está mergulhada sua escola.

Este trabalho se preocupa com a realidade social do ensino médio noturno no Brasil, considerando que grande parte da população estudantil só se escolariza dada a existência do período noturno, e que são altos os índices de evasão e repetência.

Mas ele não tem a ambição de fornecer soluções prontas e acabadas para as mazelas do ensino médio noturno. Quer dar um pouco da voz àqueles que o vivenciam na condição de estudantes.

Para tentar reverter esse quadro, vemos a importância de identificarmos as demandas dos estudantes desse turno, já que os estudantes têm diferentes características e expectativas em relação à escola, que extrapolam as suas condições econômicas. Consideramos que as práticas efetivas do espaço escolar são decorrentes, em grande parte, do sistema de disposições (o *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu) desenvolvidas por esses estudantes em seu processo de socialização e posicionamento social¹.

A existência de várias realidades, a do estudante e do trabalhador-estudante, a do estudante que percorre a trajetória de escolarização sem interrupções e a daquele que retorna à escola após períodos de abandono leva à necessidade de se contemplar a possibilidade de oferta diversificada de ensino, no sentido de criar ambientes escolares capazes de acolher os diferentes públicos que vêm demandando o ensino médio noturno e potencializar suas escolhas futuras.

Oliveira (1994:95) em sua pesquisa sobre as trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno que retornam à escola, afirma que é possível identificar dois subgrupos de aluno-trabalhador, com aspectos que os aproximam e que os diferenciam:

¹ Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (Bourdieu, 2003).

“Em relação aos aspectos comuns, posso destacar a situação de estudos e de trabalhos (...) todos os entrevistados, trabalham e enfrentam dificuldades para conciliar estas duas atividades. Contudo, existem peculiaridades que marcam suas trajetórias e que não podem ser ocultadas através de generalizações, considerando apenas o fato de os entrevistados pertencerem às camadas populares.”

Diz a autora que a escola, para um dos subgrupos, representa um espaço social necessário à sua atualização cultural e socialização. É o espaço onde os estudantes têm a possibilidade de se relacionarem com pessoas de seu meio social e de tentar planejar um outro modo de vida. A atividade profissional exercida parece ser um fator de motivação para a frequência à escola, entendida como local de socialização e de descanso da rotina.

Já para o outro subgrupo, Oliveira (1994) diz que a escola representa a possibilidade de melhorar de vida. Alguns vislumbram a continuidade dos estudos após o término do ensino médio e os demais procuram no diploma a possibilidade de melhorar a sua situação no emprego. A clareza dessas expectativas se desdobra em estratégias mais concretas para que os estudantes persigam seus objetivos e tenham maior motivação para a permanência na escola.

“Não penso em fazer faculdade, apesar de gostar da área de administração, secretariado, já estou com a idade passada (25 anos). Pois até que eu termine a faculdade já estou passada para o mercado de trabalho. Minha intenção é terminar o 2º grau, porque é muito cobrado para fazer algum concurso público ou melhorar um pouco de categoria no trabalho. Na minha cabeça sempre funcionou a idéia de ver a minha irmã formada, ela quer ser enfermeira. A minha irmã não parou de estudar e nunca repetiu de ano” (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H.).

Outra pesquisa desenvolvida com estudantes do ensino médio noturno, tendo como um dos objetivos identificar demandas dos estudantes desse turno, destaca que a maioria dos estudantes do turno noturno é jovem; no entanto, a escola tende a esperar dos mesmos um comportamento adulto. Ou seja, são estudantes trabalhadores, mas são jovens trabalhadores: *“(...) por parte da escola espera-se um aluno maduro, responsável, marcado não pela juventude, mas pelo mundo do trabalho (Silva, 2000:51)”*.

Dubet e Martuccelli (2002) também corroboram a idéia da existência de diferentes expectativas entre os estudantes em relação à escola. A escola atual para estes autores é atravessada por três ordens de lógica que irão orientar a ação dos indivíduos.

O "conjunto" social é uma justaposição de três grandes tipos de sistemas: comunidade, mercado e sistema cultural. Este último é *a definição de uma criatividade humana que não pode*

ser reduzida à tradição ou à utilidade (Id., p. 110). Cada um destes sistemas é fundado numa lógica própria. A experiência social é o resultado de uma articulação aleatória entre estas três lógicas:

1. Lógica de Socialização – função de favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade.
2. Lógica da Estratégia – função de distribuição de competências que o sistema de ensino deve assumir frente às demandas do mercado econômico.
3. Lógica da Subjetivação – função de educar no seu sentido amplo.

Os autores afirmam que as lógicas de ação são autônomas e não hierarquizadas, e que a partir da experiência social² dos atores, estas três lógicas são articuladas e para cada autor assume um sentido próprio.

Segundo Dubet (1994:110):

“a sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade”.

A primeira, a socialização, é a lógica de ação da sociologia clássica, assim como foi definida anteriormente. Para essa lógica, a identidade é submissão pela interiorização de valores institucionalizados através dos papéis. O ator é reconhecido na medida em que ele está integrado. As relações sociais são caracterizadas pela oposição entre "eles" e "nós". O outro é definido pela sua diferença, definido como o "estranho" contrário a "nós", ao grupo (in-group/out-group). O que fundamenta a ação são os valores. Para o ator, a cultura, ao mesmo tempo, fundamenta a identidade, é uma moral e perpetua a ordem. (Dubet dá o exemplo da religião e da escola, Id., p. 117). Enfim, a lógica da integração considera as condutas de crise como patológicas, como falhas da socialização e da integração ao sistema. Nessa lógica, que domina a visão clássica da sociedade, os indivíduos têm como objetivo manter a continuidade de sua identidade.

Na lógica da estratégia, a identidade é um recurso, um meio, num mercado concorrencial, mercado entendido não só do ponto de vista econômico, mas em todas as atividades sociais. A identidade é vinculada ao conceito de status e não mais a um papel. O ator é reconhecido na

² Experiência social designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade (Dubet, 1994).

medida em que ele pode, em que tem recursos para influenciar os outros a partir da posição que ele ocupa; não se trata mais de posição social, mas de posição "relativa", porque depende das oportunidades e dos recursos disponíveis nessa posição. A identidade é o meio para atingir determinados fins, e a integração é substituída pela regulação: as regras do jogo. As relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade de interesses individuais ou coletivos. O que está em jogo na ação, neste caso, é o poder. Os atores vão definir seus objetivos, escolher o que para eles é útil, enfrentar a concorrência com os outros (pode ser pelo dinheiro, mas também competição política, ou mesmo conquista amorosa) e vão desenvolver estratégias para influenciar os outros, isto é exercer um poder. Nesta perspectiva, a ação coletiva é mais mobilização que adesão, os movimentos sociais são uma ação racional e não espontânea, e visam a exercer influência sobre o sistema político. A referência é a sociologia da ação estratégica, é *a ação orientada para o sucesso* (Habermas citado por Dubet. Id., p. 126), identificada à ideologia do capitalismo. Mas também é uma visão liberal, que denuncia tudo o que pode impedir a formação de equilíbrios harmoniosos numa sociedade aberta às trocas concorrenciais.

A subjetivação, como lógica do sujeito, é um conceito de difícil definição visto, segundo Dubet, o uso que foi feito do termo numa perspectiva determinista ou individualista. Entretanto, a lógica do sujeito não pode reduzir o ator a seus papéis ou a seus interesses. Ela é uma atividade crítica. É a lógica pela qual o ator se diferencia da lógica de integração e da lógica estratégica. Quanto à identidade, o ator *é*, na qualidade de sujeito, na medida em que ele é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento *permitindo a ele de se perceber como o autor de sua própria vida* (Id., p. 128), engajamento realizado no sofrimento: pela necessidade de distanciamento crítico e pela dificuldade de alcançar esta qualidade de sujeito. As relações sociais *são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjetividade* (Id., p. 130). O conflito social não é nem defesa da identidade nem mobilização racional; é a luta contra a alienação, no sentido da impotência, do sentimento de não ser nada mais do que o espectador de sua própria vida. Esta lógica da ação/subjetivação permite entender o irracional e o excessivo nos movimentos sociais nos quais podemos encontrar um ator que se percebe como sujeito.

Existem, assim, três lógicas que remetem a três "elementos do conjunto de uma formação social", a três "sistemas" que são três tipos de explicação da sociedade. Mas para o ator, existe uma "circulação" entre esses três pontos de vista, que apaga a idéia clássica de sociedade como

sistema fechado, como máquina. Os atores enfrentam identidades e relações sociais cada vez mais diversificadas. Eles não escolhem, mas se deparam com todas elas, ao mesmo tempo.

Segundo Dubet (1994) a socialização não pode mais ser percebida, tal como considera Durkheim, Piaget ou Mead, como a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de status e de jogos sociais, ou seja, a observação fina dos estudantes conduz a uma outra imagem. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. Como dizem os estudantes, a grande dificuldade é se “motivar”, conseguir dar sentido aos estudos. Ora, este sentido constitui-se na capacidade de articular vários registros de ação.

Os estudantes devem construir uma relação de utilidade para seus estudos; devem estar à altura de estabelecer uma relação entre seus esforços e os benefícios que esperam em termos de posições sociais. É claro que esta relação é mais fácil de se estabelecer quando os atores se encontram no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes. Ao contrário, é muito mais aleatório para os alunos cujos diplomas são objetivamente desvalorizados.

Vemos que se faz necessário pensar um ensino médio noturno que não encare os estudantes deste nível de ensino como seres homogêneos; ao contrário, vê-se a importância de entendermos como as diferentes trajetórias de vida de cada estudante constroem diferentes expectativas em relação àquilo que se quer da escola.

Desse modo, cabe a escola se constituir como um espaço que possa atender as diversas demandas desses jovens estudantes, para se tornar um espaço de fato democrático e não continuar reproduzindo a exclusão de todos aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido.

Com este trabalho objetivamos encontrar caminhos que nos auxiliem a redirecionar a prática pedagógica do ensino médio noturno de forma atender as necessidades desse estudante.

Assim no primeiro capítulo descreveremos os métodos de pesquisa utilizados neste trabalho, que abrangem as abordagens quantitativas e qualitativas.

No segundo capítulo analisaremos a relação que se estabelece hoje entre o jovem e a escola que é marcada por uma série de desencontros, considerando que a escola não traz para o seu interior as vivências e os conhecimentos dos estudantes. Mostramos, então, a importância de

se estabelecer um diálogo entre esses dois sujeitos, para a escola ganhar um sentido de ser para os estudantes que a frequentam.

Ainda no segundo capítulo faremos também a descrição do Colégio Estadual Antônio Houaiss (C.E.A.H.), escola a qual tomamos como referencial empírico, e traçaremos o perfil do jovem estudante do ensino médio noturno, a fim de sabermos quem é esse sujeito que estamos analisando, quais são os seus objetivos e anseios para com esta escola de nível médio.

No terceiro capítulo, trabalharemos a história do ensino noturno no Brasil para podermos situar melhor a realidade específica que é objeto do nosso estudo. E pelos estudos realizados é possível afirmar que a escola noturna sempre trabalhou com conteúdos distantes da vida cotidiana do seu público alvo. O mundo significativo do estudante do ensino noturno quase nunca foi levado em consideração pela escola.

Segundo uma pesquisa realizada pela Ong Ação Educativa¹, que envolveu grupos culturais juvenis e professores da rede pública, uma das críticas mais fortes dos jovens à instituição escolar é a de que o conhecimento transmitido pela escola é muito distante da realidade, servindo para “*reproduzir desigualdades e criar indivíduos passivos*”.

Para analisar esta dicotomia de quererem entre o estudante do turno noturno e a escola, utilizaremos dois autores: Antonio Gramsci, este com a sua proposta de escola unitária, e Paulo Freire, com sua ênfase nos saberes populares, e ambos mostrando a importância dos saberes que os educandos trazem para a escola. Assim, iremos ver que estes autores propõem uma aprendizagem significativa, que a escola trabalhe conhecimentos que possam se levados para a vida.

No quarto capítulo, mostraremos que o significado de estar na escola para o jovem estudante do ensino médio noturno não se restringe à inserção no mercado de trabalho e à entrada para o ensino superior, mas é também um espaço de sociabilidade, de contatos sociais e valorização social.

No quinto capítulo, apresentaremos uma análise do ensino médio, a partir dos dados estatísticos oferecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Veremos, em números, como se encontra este nível de ensino hoje no Brasil.

Na conclusão retomamos o debate sobre os dados que demonstram que o ensino médio noturno, segundo os estudantes, não está atendendo às suas demandas, já que não se interessa pela realidade destes, nega os seus conhecimentos e não os vê como seres plurais, com

¹ <http://acaoeducativa.org/Institucional.htm>

pensamentos, gostos, jeitos e sentimentos diferentes, e que por isso têm diferentes expectativas em relação ao que se quer da escola.

II. METODOLOGIA

Os caminhos de uma pesquisa nem sempre são claros e nos obrigam, muitas vezes, a repensar opções iniciais. Incertezas, descobertas e novas dúvidas acompanharam esta caminhada. Neste capítulo, pretendemos descrever as opções metodológicas desta trajetória.

A metodologia sobre a qual foi construído este trabalho abrange duas abordagens diferentes, uma qualitativa e outra quantitativa.

A abordagem quantitativa se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis, de variáveis e interferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar hipóteses ou buscar padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Embora distintas, essas abordagens são complementares; sua combinação tem por finalidade realizar um mapeamento das características e das percepções dos sujeitos.

2.2) Abordagem quantitativa

Em relação à abordagem quantitativa realizamos a análise dos dados estatísticos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a respeito do ensino médio, em especial o noturno, no período de 1996 a 2003²; o Censo Demográfico de Educação – 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e dos dados do censo escolar de 2002 a 2004, da escola a qual tomo como referencial empírico.

Aqui é importante ressaltar as dificuldades para a obtenção de dados estatísticos a respeito do ensino médio. Foi necessário percorrer uma longa caminhada para chegarmos até a sistematização em gráficos e tabelas dos dados brutos oferecidos pelo INEP.

Esta caminhada iniciou-se com a nossa ida à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Ao chegarmos neste órgão, após percorrermos muitas repartições, já que não havia nenhum funcionário que soubesse indicar o departamento responsável pelos dados estatísticos do

² A seleção deste período (1996-2003) deu-se porque somente neste período os dados do INEP estão sistematizados. Nos anos anteriores não há dados organizados para o objetivo deste trabalho.

ensino médio, fomos informados que após muitas mudanças de endereço, a Secretaria Estadual de Educação havia “perdido” todas as suas informações estatísticas.

O nosso segundo passo foi à ida ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Neste órgão fomos encaminhados à biblioteca, já que neste espaço ficam arquivados todos os documentos referentes ao ensino médio. Mas para a nossa surpresa não havia nenhuma informação estatística.

Resolvemos, então, fazer uma ida à ALERJ (Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), ao chegarmos fomos imediatamente encaminhados à biblioteca, mas como neste departamento nada se sabia sobre o assunto, encaminharam-nos à Comissão de Educação da Alerj. Esta Comissão, como também não tinha nenhuma informação sobre os dados estatísticos do ensino médio, indicou-nos a Presidente da Comissão de Educação da Alerj. A assessora da deputada estadual, Presidente desta Comissão, foi muita atenciosa, mas nos disse que não possuía dados estatísticos, somente a última legislação para o ensino médio aprovada pela Alerj.

Após esta longa, cansativa e frustrante caminhada sem encontrar as respostas desejadas, resolvemos trabalhar com os dados do INEP, já que não nos restou outra alternativa.

2. 2) Abordagem qualitativa

Quanto à abordagem qualitativa realizamos um estudo de caso no turno noturno do Colégio Estadual Antônio Houaiss de ensino médio, localizada no bairro do Méier na cidade do Rio de Janeiro. As técnicas de pesquisa utilizadas foram questionários auto-aplicáveis, entrevistas individuais semi-estruturadas e observação participante.

2.2.1) Questionários auto-aplicáveis

Aplicamos questionários para todas as turmas do ensino médio noturno do C.E.A.H. São seis turmas, duas de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série. Ao todo foram aplicados 144 questionários. Aqui vale ressaltar que apesar de estarem matriculados 240 estudantes no período noturno, somente 144 responderam ao questionário, pois são estes freqüentam com regularidade a escola.

O objetivo foi traçar o perfil sócio-econômico dos estudantes que freqüentam a referida escola pesquisada, além de traçar a trajetória escolar dos estudantes e dos seus pais, assim como as expectativas quanto ao estudo e à escola - **vide – questionário - anexo I.**

Dessa forma, construímos o questionário dividindo-o em cinco partes:

I - Identificação do estudante (nome, sexo, idade, estado civil, raça e lugar de nascimento)

II – Origem do estudante (profissão e escolaridade do pai e da mãe)

III – Situação Pessoal (ocupação, salário, com quem mora)

IV – Escolarização

V – Expectativas quanto a estudo e profissão

2.2.2) Entrevistas individuais semi-estruturadas

Vimos a importância, além da aplicação dos questionários, da realização de entrevistas, pois havia a possibilidade dos dados dos questionários não fornecerem pistas importantes para a compreensão dos motivos que levam os estudantes a se posicionar de uma determinada forma, o que, numa entrevista individual, é possível de se averiguar de maneira mais acurada.

- Entrevistamos 08 estudantes do C.E.A.H. do ensino médio noturno.

Para o critério de seleção dos estudantes entrevistados levamos em consideração um universo com indivíduos diferenciados, tanto em relação às suas características físicas (sexo, idade, cor) quanto à trajetória escolar, como por exemplo: estudantes do sexo feminino e masculino, estudantes casados e estudantes solteiros, estudantes brancos, pardos e negros, estudantes que freqüentaram a escola regularmente e estudantes evadidos, estudantes que tiveram a trajetória escolar regular e estudantes com a trajetória escolar entrecortada, estudantes que cursaram todo o ensino médio no período noturno e estudantes que estudaram um período do ensino médio no diurno e outro no noturno, etc.

O objetivo de entrevistar estudantes com características distintas deu-se porque acreditamos que na diversidade dos olhares teremos uma melhor representatividade do objeto investigado.

Quanto à idade optamos em entrevistar estudantes entre 15 a 25 anos, já que se concentra nesta faixa etária o maior número de estudantes no ensino médio.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

Segundo os dados estatísticos do INEP, 91% das matrículas do ensino médio no Brasil, de 1999 a 2003, estão na faixa de 15-25 anos. O Estado do Rio de Janeiro segue esta mesma tendência, a maioria das matrículas do ensino médio deste estado também se concentra na faixa etária de 15-25 anos e em 1999 englobava 90% das matrículas e em 2003, 85%.

Já a faixa dos 15 aos 17 anos concentra quase a metade das matrículas do ensino médio no Brasil. Em 1999, 49% das matrículas estavam nessa faixa, em 2000 concentrava 43% e em 2003, 49%. O Estado do Rio de Janeiro segue essa mesma tendência, em 1999, 45% das matrículas estavam entre 15 a 17 anos, em 2000 o número era de 40%, e em 2003, 41%. O que nos aponta o predomínio de jovens neste nível de ensino.

Esse predomínio de jovens no ensino médio vem se dando pelo alto índice de desemprego, provocando a entrada precoce dos adolescentes no mercado de trabalho formal ou informal e exigindo o aumento de instrução e domínio de habilidades para se inserir no mercado de trabalho³.

A utilização da entrevista como método se apóia na convicção de que os atores não são simples agentes, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores. Portanto, o trabalho sociológico implica explicar e interpretar a palavra dos atores por meio dos dados recolhidos. A compreensão do que diz uma pessoa é um

³“Em quase todos os países da América Latina - o Brasil não é exceção – o jovem constitui a metade do total dos desempregados. As taxas específicas de desemprego de adolescentes e jovens atingem, em vários países, o patamar de 50%, chegando o desemprego das moças a atingir taxas de 75%”. (Madeira, 1997:458)

instrumento que se torna sociológico na medida em que a análise explica os comportamentos sociais.

Existem grandes vantagens em utilizar esta técnica de entrevista. Primeiro, porque permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Segundo, porque admite que o entrevistador esclareça o informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tomando as perguntas mais acuradas. Terceiro, porque esse instrumento permite a realização de comparações, devido ao relativo grau de homogeneidade assegurado pelo roteiro comum. Ele também propicia análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível fazer nas entrevistas não-estruturadas.

- Roteiro das entrevistas semi-estruturadas:

- Nome, idade e série escolar.
- Trajetória escolar do entrevistado e da família nuclear (pai, mãe, irmãos, etc).
- As razões de fazer o ensino médio noturno.
- Qual o significado/sentido de estar na escola?
- Percepções sobre a escola (estrutura, funcionamento, organização).
- Considerações sobre os conteúdos trabalhados na escola e sua relação com a vida e o trabalho.
- Indicadores de qualidade (O que é para o estudante uma boa escola?)

2.1.3) Observação participante

A observação

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam.

A observação, com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constitui também um procedimento básico da investigação científica, da experimentação.

Segundo Tura (2003:184):

“no momento da observação, o sociólogo estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno

concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de um poder e uma rede de significados socialmente compartilhados”.

III. DESCRIÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO HOUAISS E DOS JOVENS ESTUDANTES QUE O FREQUENTAM

Descrição da escola – a escola e o jovem

Desvelar a escola destinada aos jovens de hoje é um processo complexo e os estudos de Derouet (1987) nos indicam porque:

“(...) se nos limitamos à escala do estabelecimento, vamos aprender simplesmente fenômenos bastante formais que, freqüentemente, dizem respeito à organização social e desdenham totalmente o conteúdo - em particular, cultural e pedagógico das interações. Se, pelo contrário, o pesquisador se empenha em proceder a uma observação precisa das situações que se constroem durante as aulas, recreio, sala de professores, corredores deixa de ter os meios para reconstituir essa dispersão e limitar-se-á, na melhor das hipóteses, a um estudo da vida da turma.” (Derout, 1987:250).

Buscamos entender a escola como uma instituição social, num dado contexto. Como instituição complexa, consideramos, assim como Antônio Cândido (1974:12), que: *“os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições”*.

Como uma instituição social, que tem localização específica e uma população a ser atendida, a escola apresenta, ainda, formações próprias mantidas, como esclarece, mais uma vez, Cândido (*ibid.*, p.109), *“por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos”*.

Se observarmos, por exemplo, que a estrutura administrativa da escola, em todos os níveis, inclusive no ensino médio, é definida pelo Poder Público - ao instaurar diretrizes e finalidades, organização, registros, normas de administração, controles e prescrições comuns - mas que, de certa forma, é também redefinida na passagem e no seu próprio interior, como esse autor nos sugere, poderemos compreender melhor como e porque as escolas se diferenciam nos seus projetos, planos curriculares, regimentos e normas. Pelo contrário, quando deixamos de considerar essa totalidade que exprime a realidade da escola, deixamos escapar sua vida profunda, cotidiana, que também é fruto da relação entre os seus membros. A estrutura de uma escola é, portanto, algo mais amplo. Ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam, como conclui Cândido, à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica escolar.

Vemos então a importância da descrição do universo pesquisado; já que o objetivo deste trabalho é entender o significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno, temos que entender que escola é essa para este jovem estudante que está se construindo na interação do espaço-escolar.

Segundo Lopes (1996) os espaços escolares não são neutros, nem os agentes estudantis; eles se comunicam com o espaço e com os outros que o partilham. Cada escola tem uma autonomia relativa, tem um “espaço de manobra”, dotada de uma certa identidade sócio-cultural. Apesar de estar inserida na lógica escola-instituição, sujeitas a lógicas reprodutivas, apesar da homogeneidade de escolas-padrão, os espaços escolares têm sua própria linguagem. É uma linguagem “silenciosa” que o investigador poderá tornar “ruidosa”. Através de estratégias metodológicas adequadas nos cenários de interação escolares, os alunos emitem opiniões, estruturam atitudes e formam representações.

Já que o espaço escolar é reconstruído pela mediação das representações sociais, elas próprias estão ancoradas na existência cotidiana. Por isso a importância que deve ser dada aos gestos, objetos, comportamentos não-verbais, indícios físicos e matérias do contexto de ação.

Sarmento (2003:145) corrobora Lopes ao afirmar que no contexto escolar só cabe a ciência das singularidades, das diferenças, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo. Uma ciência que renuncia à lei universal, distancia-se da preocupação exclusiva com as regularidades e recusa uma orientação normativa, em nome da procura dos fatores geradores do idiossincrático, do específico, das manifestações plurais da realização da ação educativa.

Segundo Michel Maffesoli (s/d,págs.46-47) na sua obra sobre a sociologia do cotidiano, o pesquisador terá de estar atento à polissemia do gesto, “das informações moles” da vivência.

Aqui cabe discutir a ilusão da homogeneidade da juventude estudantil urbana. Ainda com Lopes (1996):

“(...) a juventude estudantil urbana é um mosaico de diferenças e não se constitui, por si só, uma condição social. Nas práticas culturais dos jovens estudantes não há um denominador comum que permita a agregação de conduta e valores”.

Carrano & Dayrell (2002) também trabalham com a visão não homogênea da juventude, mostrando o jovem como um sujeito inserido em determinada realidade social e histórica. Os autores nos colocam a pluralidade e circunstância que caracterizam a vida juvenil, na qual não há um modelo de “ser jovem”.

Nessa perspectiva, o conceito de juventude, ou de *juventudes*, como considera Novaes, deve ser entendido como uma construção social, que contempla a heterogeneidade. Na realidade, como bem assinala essa autora:

“os jovens brasileiros, apesar de apresentarem características comuns, vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram.”
(Novaes, 2000:47)

A juventude deve ser vista como uma categoria social e historicamente definida; varia no tempo, de sociedade para sociedade e segundo as diferenças internas às sociedades. Como designa um período de vida tem uma base biológica e universal, pois está referida ao desenvolvimento fisiológico no ciclo que vai do nascimento à morte. Mas os conteúdos dos processos emocionais e intelectuais que acompanham o desenvolvimento, e, em especial, os significados simbólicos atribuídos a tais processos, e o lugar e o papel que as pessoas ocupam a partir desses referentes, variam socialmente. Por isso, a definição do que é juventude tem que se fazer na contextualização histórica dos jovens que se quer compreender.

Segundo Bourdieu a idade é um dado biológico socialmente manipulável e manipulado: *“para se saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta”*. (Bourdieu , 1983:113)

Carrano sinaliza para as dificuldades que a escola tem para lidar com a diversidade que caracteriza a juventude:

“As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica”. (Carrano, 2000:16)

E enfatiza a necessidade de prestar atenção aos conteúdos e linguagens que circulam pelos espaços escolares: *“o educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a lhe dizer”*.

Na opinião de Dayrell (2002) é necessário adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Trata-se também, segundo ele, de adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produções de ações, de saberes e de relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar.

Os jovens muitas vezes identificam a escola como desinteressante, pois eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presente (Pais⁴, 2003 apud Carrano & Peregrino, 2003:16).

O sujeito jovem precisa construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apóia nas relações com o aprender já construídas, o que permite que o saber e a escola tenham sentido.

Descrição do Colégio Estadual Antônio Houaiss

Aqui vale resgatar as categorias da antropologia de DaMatta (1984) e Velho (1978): *exotismo e familiaridade*. Pois ao fazer um estudo de caso⁵ na própria escola em que leciono é preciso o esforço do *estranhamento*.

O estranhamento implica o desligamento emocional necessário, já que a familiaridade com o objeto de estudo, em geral, foi obtida através da convivência íntima, da mútua socialização. Desse modo, segue-se ao momento em que se estabelece uma relação empática com o objeto, em que a emoção, o sentimento e a afetividade insinuam-se como “hóspedes não convidados”, um momento em que a situação investigada deve parecer estranha, para que possa ser interpretada. No entanto, a mediação é realizada por um corpo de princípios norteadores: as teorias do pesquisador.

Conforme analisa DaMatta duas tarefas caracterizam a prática antropológica: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar no exótico (1984:157).

Neste trabalho a tarefa é transformar o familiar no exótico. Mas aqui reconhecemos como pertinentes às indagações de Velho, quando este equaciona o familiar com o conhecido, num sentido direto. Afinal, aquilo que é sempre visto e encontrado pode ser familiar, sem ser conhecido e vice-versa, bem como, “*o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido*” (Velho,1978:39). Contudo, no questionamento do que é familiar ou exótico, o pesquisador não utiliza categorias do senso comum; supõe que tudo que está ao seu redor seja conhecido, negligenciando o fato de que a familiaridade implica graus e não implica

⁴ PAIS, José Machado. *Culturas jovens e novas sensibilidades*. Rio de Janeiro:Universidade Cândido Mendes, Comunicação, em 19/08/2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/obsjovem>

⁵ Definimos como estudo de caso “*o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social*”. (Merriam,1988:9 apud Sarmiento; M.J.,2003:137) Ou então como “*uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto social*”. (Yan,1994:13 apud Sarmiento; M.J., 2003:137)

conhecimentos automáticos ou íntimos. No entanto, “*para que o familiar passe a ser percebido antropológicamente, ele tem que ser de algum modo no exótico*” (DaMatta, 1984:162). O mundo diário deve ser *estranhado*.

Tomamos como referencial empírico o Colégio Estadual Antônio Houaiss, localizado no bairro do Méier na cidade do Rio de Janeiro. Nesta escola leciono a disciplina de sociologia nos turnos diurno e noturno.

Esta escola tem os três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite) com 58 turmas e aproximadamente 3.000 estudantes. Mas o turno que nos interessa para este trabalho é o noturno, que tem seis turmas (duas de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série do ensino médio), com média de 40 estudantes por turma e 240 estudantes neste último turno.

A referida escola pode ser dividida em duas, turno diurno e noturno, devido as suas diferentes características. No turno diurno a escola está “fervilhando” de estudantes, professores e funcionários. Nela há uma coordenação pedagógica atuante, sempre desenvolvendo projetos junto à Secretaria Estadual de Educação; além de uma diretora e dois adjuntos sempre presentes. Os professores desenvolvem projetos com os estudantes, exposições, atividades extra-classe, como idas a museus, centros culturais, teatro, cinema, palestras. No período diurno há grêmio, grupo de teatro, biblioteca em funcionamento e vários professores participam do projeto O Globo na Escola⁶.

Já à noite a escola é vazia, proporcionalmente ao seu tamanho. Somente um dos três andares da escola funciona. E somente são acesas as luzes das salas que estão tendo aulas, ou seja, seis salas, e mesmo assim quando há todas as aulas e nenhum professor faltou. A coordenação pedagógica nunca está presente, visto que o seu horário de trabalho é terça-feira e quinta-feira pela manhã e à tarde, e a direção raramente aparece. Há estudantes que estão terminando a 3ª série do ensino médio e nunca conheceram a direção e desconhecem a existência de coordenação pedagógica. Quando surge algum problema, estes são tratados com os próprios professores ou com as duas funcionárias da secretaria. Foram desenvolvidas pouquíssimas atividades extra-classe, o grêmio não aparece à noite, não há grupo de teatro, a biblioteca fica fechada e os jornais do Projeto O Globo na Escola desaparecem – **vide - fotos da escola no período noturno - anexo II.**

⁶ O Projeto O Globo na escola envia dez exemplares do jornal e oferece aos professores interessados palestras e cursos de como trabalhar o jornal na sala-de-aula.

O C.E.A.H. funciona num prédio alugado pelo Estado, que anteriormente pertencia a uma escola particular. A área ocupada pelo prédio é enorme, mas nem todos os espaços são utilizados pela escola. A justificativa é que há um número muito pequeno de inspetores para “tomar conta” de todo o espaço, visto que no turno diurno há cinco inspetores e no turno noturno há um só. Logo o espaço ocupado fica restrito ao prédio que contém as salas-de-aula e a quadra de esportes, mas nesta o estudante é impedido de utilizar os vestiários e banheiros. Isto afasta muitos estudantes da prática da educação física, já que não querem chegar à sala de aula suados, depois de uma hora e quarenta minutos de atividades físicas.

Esta limitação do espaço físico da escola é ainda maior no período noturno, pois além de serem negado esses espaços citados anteriormente, também não se utiliza a biblioteca; a sala-de-vídeo é raramente utilizada, pois assistir a um filme é visto como “perda de tempo” tanto para os professores quanto para os estudantes. É usual para a clientela do turno noturno as expressões: “eu tenho que *ganhar tempo*” e “*o tempo é curto*”, pois para estes estudantes o lugar de ver filme é em casa; o pátio é só utilizado no momento da entrada, visto que o horário do recreio foi suspenso no período noturno, a fim de que todos possam sair mais cedo.

Essa ociosidade do espaço escolar no turno noturno é sentida pelos estudantes, estes percebem que a escola possui muito espaço não explorado.

“A gente conversava bastante na sala na hora do intervalo de uma aula para outra. (...) Eu só freqüentava mesmo a sala de aula, e o pátio também só na hora da entrada”. (Francisca-25 anos-ex-estudante do C.E.A.H.)

“A gente chega no pátio e fica esperando o sinal tocar e quando a gente sobe é só para a sala de aula”. (...) A escola tem bastante espaço para ser preenchido, as salas de aula não são todas utilizadas é uma escola grande poderia render bem mais, se tivesse investimento, poderia ter curso técnico aqui, que tem sala de aula para isso se fosse investido em materiais, seria bem legal”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H.)

“Eu circulo na escola somente pelo corredor, quadra e pátio. Mas no pátio eu raramente fico, é mais na entrada”. (Paula-19 anos- estudante do C.E.A.H.)

“A noite podia ter mais turmas, tem muito pouca turma num colégio à noite desse porte, poderia ter várias turmas e várias atividades extra-classe também”. (Alane-20 anos- estudante do C.E.A.H.)

“Aqui é da entrada do pátio pra sala de aula”. (Cássio-17 anos -estudante do C.E.A.H.)

“O espaço físico daqui da escola é muito grande, mas não funciona nada”.
(Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H.)

Vemos também uma forte presença na fala dos estudantes do turno noturno de que a escola poderia preencher os seus espaços ociosos com cursos profissionalizantes gratuitos, projetos de preparação para o vestibular e projetos culturais, já que a maioria não tem condições econômicas para pagar.

A ausência de merenda e cantina para os estudantes do turno noturno é outro complicador para a permanência destes na escola, já que muitos chegam direto do trabalho e estão com fome.

“Uma coisa que eu vejo que aqui na escola também falta é cantina. Porque muitos vêm direto do trabalho, já que não tem merenda, deveria ter, então, pelo menos, uma cantina com coisa pro aluno comer. Ele entra aqui no colégio seis e vinte e sai às vezes dez, dez e meia da noite.

(...) Eu acho que a fome faz com que muitas pessoas vão embora mais cedo, cansados, com fome, tem que assistir aula ainda. Se tivesse uma cantina aberta com salgado, eu acho que eles iriam. Pelo menos não ia ter aquela fome imensa. Então, pelo menos enganar o estômago, iria. Eu acho que pelo menos uma cantina deveria ter na escola. Eu estudei em várias escolas, várias escolas tinham cantina e merenda, comida mesmo. Eu estudei numa escola municipal que não tinha merenda, era comida mesmo: era arroz, feijão e carne. A fome afeta um pouco a gente ter que aprender. “Ah, tô com fome, eu vou embora”. Mata a aula. Tem gente que não assiste muito tempo por, eu acho, que por esse motivo”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H.)

O perfil do estudante do ensino médio noturno – análise dos questionários aplicados no Colégio Estadual Antônio Houaiss

Veremos aqui os resultados da aplicação de 144 questionários aos estudantes do C.E.A.H. que cursam ensino médio noturno.

Considerar os estudantes do ensino médio noturno apenas como trabalhadores empregados pode nos levar a equívocos graves. Dentre os 144 estudantes que responderam aos questionários aplicados no C.E.A.H , 88 (61%) trabalham, enquanto 56 estudantes (39%) não trabalham.

Dos 144 estudantes, 98 (68%) ainda moram com os pais, sendo dependentes economicamente dos seus responsáveis. E 108 (75%) são solteiros.

Sabemos que nem todos os estudantes do noturno são trabalhadores, muitos não trabalham, outros nunca trabalharam. A escola noturna não é um lugar só de estudantes

trabalhadores, no sentido de que estão todos eles empregados ou inseridos em ocupação econômica ativa, mas é uma escola de estudantes de origem trabalhadora.

Dos 88 estudantes que trabalham, a maioria – 66 estudantes - ganha até 2 salários mínimos e 22 estudantes ganham de 2 a 5 salários mínimos.

A ocupação destes 88 estudantes compreende trabalhos pouco valorizados socialmente, já que não exige na sua maioria elevado grau de escolaridade. São vendedores, recepcionistas, empregadas domésticas, babás, office boys, operadores de caixa, cabeleireiros, porteiros, auxiliares de serviço geral, pedreiros, etc.

Quanto à profissão dos seus pais estas também correspondem a trabalhos que exigem pouca qualificação profissional. No caso das mães a ocupação ocorre com maior frequência na esfera doméstica. Dos 144 estudantes entrevistados, 58 (40%) disseram que as mães não trabalhavam fora, são donas-de-casa. Mesmo as que trabalham fora, 86 (60%) desempenham atividades que representam o universo da casa: doméstica, faxineira, auxiliar de serviço geral, cozinheira, merendeira, costureira, passadeira, babá, copeira, etc.

Já a ocupação dos pais compreende o universo da rua: pedreiro, feirante, motorista, porteiro, marceneiro, pintor, taxista, vigia, sapateiro, lavrador, padeiro, jornalista, etc.

O grau de escolaridade do pai e da mãe dos estudantes do C.E.A.H. também nos é revelador da origem trabalhadora dos estudantes do ensino médio noturno, já que poucos têm o nível superior.

Em relação aos pais podemos notar que 77 (53%) têm até o ensino fundamental completo, 29 pais (20%) têm até o ensino médio completo e 10 (7%) têm até o ensino superior completo.

Quanto às mães, das 144, 85 (60%) têm até o ensino fundamental completo, 36 (25%) têm até o ensino médio completo e 7 (5%) têm até o ensino superior completo.

Sobre as expectativas que os estudantes do turno noturno têm em relação ao ensino médio, a maioria dos 144 entrevistados espera garantir melhores oportunidades profissionais, mas somente 13 colocam que o ensino médio pode levá-los à faculdade.

Mas ao serem perguntados sobre a profissão que desejariam ter, dos 144 estudantes, 100 (70%) optam por profissões que exigem o nível superior como: advogado, biólogo, médico, enfermeiro, engenheiro, administrador de empresas, etc. Somente 33 estudantes (23%) alegam que gostariam de ter profissões que não exigem um elevado grau de escolaridade como: jogador de futebol, secretária, encanador, mecânico, esteticista, etc. E 11 (7%) estudantes ainda não sabem a profissão que gostariam de ter.

Aqui se torna evidente que apesar dos estudantes almejam profissões mais valorizadas socialmente e que exigem o ensino superior, estes não vêem a escola como agência que irá proporcionar-lhes essa ascensão social. Dos 144 estudantes, só 48 (33%) vêem na escola a possibilidade de adquirir mais conhecimento, segundo eles: ampliar a visão de mundo, adquirir mais cultura/sabedoria e ter um maior aprendizado. Como veremos no capítulo três o significado de estar na escola para o jovem estudante do ensino médio noturno vai muito além da instrumentalização intelectual.

Segundo Bourdieu (1975) os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente, e logo a não desejar aquilo que, em seu grupo social, aparece como eminentemente pouco provável. Isso é o que ele conceitua de *internalização das condições objetivas*. Essa internalização provoca uma auto-eliminação das classes desfavorecidas. Assim, a convicção de que a escola pode constituir um meio de controlar a trajetória social será mais difundida entre aqueles que têm uma oportunidade razoável de sucesso. As classes populares se mostram menos dispostas a fundar a sua esperança de ascensão na escola. Como vimos apenas 7% dos pais dos estudantes entrevistados do C.E.A.H. têm nível superior.

Em relação à aprovação e reprovação somente 47 estudantes (33%) dos 144 do C.E.A.H. nunca repetiram de série, já 97 (67%) estudantes já repetiram uma ou mais vezes. E dos 144 estudantes que responderam ao questionário, 65 estudantes (45%) nunca pararam de estudar e 79 estudantes (55%) já haviam estado longe dos bancos escolares, num período que variava de 01 a 29 anos. Destes 79 estudantes que pararam de estudar, mas retornaram à escola, somente 04 atribuíram a fatores externos – greve dos funcionários e professores, falta de vaga em escola após o término do Ensino Fundamental – os motivos que contribuíram para seus afastamentos. Os outros 73 estudantes culpavam a si mesmos. Os motivos que mais apareceram foram:

- Não conseguir conciliar o trabalho com a escola;
- Gravidez e cuidar dos filhos;
- Casamento e proibição do marido;
- Distância da casa para a escola;
- Mudança de cidade ou estado;
- Entrada para o exército;
- Preguiça de estudar ou falta de interesse;
- Considerar o Ensino Fundamental suficiente;
- Separação dos pais;

- Cuidar dos irmãos menores;
- Doença;
- Ausência de documentos para fazer a matrícula no Ensino Médio.

Vale ressaltar que é classificado como abandono, quando o estudante deixa a escola por algum motivo, externo ou interno, que o impede de terminar o ano letivo. A diferença em relação à evasão é que, no caso do abandono, o estudante retorna à escola, ou no próximo ano letivo ou quando resolve os problemas que o impediram de dar continuidade aos estudos. Há um caso de abandono da escola bem específico e que vale a pena ser analisado: é aquele que ocorre quando os estudantes estão a ponto de repetir o ano. Segundo Gomes (1999), esta é a “*reprovação branca*”. Muitas vezes os estudantes preferem abandonar a escola a ter que passar pela repetência, seja pela necessidade de trabalhar ou por considerar que não têm nota para passar, entre outros motivos.

“Os meus pais se separaram e ficou eu, minha e minha irmã em casa somente. Aí com isso eu achei por bem ajudar a minha, então aí eu fui trabalhar e não consegui conciliar o estudo com trabalho aí eu consegui ir até setembro com notas razoáveis, mas aí me desanimou porque eu tirei um 10 em Matemática. (...)Eu trabalhava de manhã saía ia pro colégio e eu não conseguia, morria de sono na aula, eu ficava dormindo aí foi quando eu desisti em setembro porque eu não ia passa de ano mesmo em matemática, aí passei nove anos parada. Enquanto isso eu só trabalhava”.
(Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H.)

Além do abandono antes do término do ano letivo, há também outras estratégias adotadas pelos estudantes para evitar a repetência. Alguns estudantes ao perceberem a inevitabilidade da reprovação, pedem a transferência. Geralmente para escolas que consideram “mais fácil passar”.

Em relação às justificativas sobre as reprovações em alguma série do ensino médio noturno, o que mais apareceu nos questionários foram dificuldades individuais:

- Problemas familiares;
- Problemas de Saúde;
- Gravidez;
- Não dava importância para o estudo;
- Dificuldade no aprendizado;
- Falta de atenção;
- Falta de competência;
- Faltava muito;

- Trabalho;
- Exército
- Mudança de endereço;

Vemos que o abandono e a evasão fazem parte do cotidiano da instituição escolar. No C.E.A.H. algumas turmas do ensino médio noturno chegam a se reduzir pela metade durante o ano letivo. Por isso, a escola matricula mais estudantes, construindo turmas excessivamente numerosas, para “compensar” o afastamento por abandono ao longo do ano. Esse comportamento pode também induzir ao abandono já que turmas lotadas tendem a ser um fator desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às dificuldades de cursar o ensino médio noturno as justificativas mais recorrentes foram:

- O horário noturno é cansativo quando se tem uma ocupação pela manhã;
- Falta de tempo para estudar devido ao trabalho;
- Dificuldade de chegar no horário devido ao trabalho;
- Dificuldade de aprendizado em algumas matérias;
- Não ter com quem deixar os filhos;
- Deslocamento da casa para a escola devido à grande distância.

Vemos que a maioria das justificativas dos estudantes do ensino médio noturno do C.E.A.H., que responderam ao questionário quanto às dificuldades de cursar este nível de ensino e os motivos que os levaram a sair da escola ou serem reprovados, relaciona-se à culpabilização de si mesmos: culpam o trabalho diário que os cansa muito, o não estudar, acusam-se de dormir, de não prestar atenção na aula. Poucos estudantes atribuíram à estrutura administrativa e curricular escolar responsabilidades pelo “fracasso escolar”.

Ao tomar para si a culpa pela repetência, os jovens silenciam sobre os condicionamentos socioestruturais e sobre o lugar da escola na reprodução das desigualdades.

A socialização na escola, que estimula a baixa auto-estima, o pouco exercício de visão crítica e as hierarquias colaboram para modelar um jovem conformista. Este chama para si a responsabilidade pelo seu desempenho, e deixa de perceber os múltiplos fatores dos quais a escola é parte.

Muitas vezes, a reprovação desperta sentimentos negativos naqueles que viveram a experiência, minando a auto-estima dos jovens. A repetência – como componente do chamado

fracasso escolar – é vista como uma experiência negativa que colabora para a construção de uma imagem desvalorizada do estudante em relação a si mesmo.

Faz-se necessário desconstruirmos a idéia de que o fracasso escolar é responsabilidade exclusivamente individual, encobrindo, desta forma, a responsabilidade social da escola e do Estado.

Veremos agora alguns relatos de estudantes entrevistados, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou prejudicadas, devido aos fatores internos citados anteriormente:

“Eu na verdade sempre fui preguiçosa, detesto escrever, então tinha aquela preguiça, às vezes o professor tava enchendo o quadro e eu tô distraída, eu não tô nem conversando com ninguém, porque normalmente a gente fica distraída porque tá conversando com alguém, eu não, tinha época que eu ficava meio assim, meio aérea aquela coisa toda”. (...) No segundo ano eu até tinha uma certa dificuldade, mas não era exatamente a escola, era eu pelo fato de não dar tempo de chegar, às vezes eu atrasava, às vezes me sentia cansada, teve um período meu que eu me ausentei um bom tempo da escola. (Adriana-24 anos-ex- estudante do C.E.A.H)

“Com dezesseis pra dezessete anos casei, ia começar a quinta série. Aí eu botei na cabeça que não vou estudar, fico grávida, vou cuidar de filho, escola, vou cuidar de casa, e essas coisas não vão dar certo. Fiquei dois anos casada, não deu certo, aí foi quando eu resolvi voltar a estudar, fiz a quinta série na José Veríssimo à noite, que fica na Marechal Rondon, cursei a quinta série todinha lá, saí de lá e vim pra Rio Grande do Sul à noite, que fica aqui na Frederico Gimenez. Eu mudei de escola, porque eu consegui vaga pelo menos mais perto da minha casa. Fiz até a oitava série na escola Rio Grande do Sul e depois eu vim pra cá (C.E.A.H.) pro segundo grau. Cursei o primeiro ano, completei o primeiro ano, vim pro segundo ano com dificuldade até, em dependência, se não me engano, em duas ou três matérias também, mas vim fiquei até o meio do ano, nesse tempo eu trabalhava o dia todo.

Eu trabalhava numa creche, logo assim que eu vim pra cá, vinha correndo pra escola, depois infelizmente não deu certo lá, saí. (...) depois apareceu esse serviço da padaria. Lá eu sou caixa e balconista. (...) meu patrão me deixou ficar um tempo lá me testando e aí me falou que o horário disponível é de duas às dez, fiquei pensando entre o serviço, que tava bem dizer ajeitada a oportunidade, e a escola, depois pensei “poxa, se tiver que estudar um dia eu posso voltar a estudar, e trabalho eu não vou arrumar nem tão cedo, então optei pelo trabalho, abandonei a escola”. (Adriana-24 anos- ex-estudante do C.E.A.H.)

Nesta declaração acima fica evidente que a estudante justifica o seu afastamento da escola por motivos de ordem individual, em primeiro lugar porque se considera preguiçosa para estudar

e muito distraída, além de não conseguir aprender os conteúdos das disciplinas, já que chegava sempre atrasada e cansada do trabalho. Em segundo lugar porque casou e priorizou o papel de esposa e dona-de-casa, e em terceiro lugar porque priorizou oportunidade de emprego, pois do seu ponto de vista conseguir emprego nos dias de hoje está mais difícil do que conseguir vaga em escola.

“Eu morava no interior do Ceará quando eu era criança. Eu nasci na roça mesmo. Depois que eu tinha 12 anos, que fui morar na cidade e comecei a trabalhar. Eu estudava naquelas escolas “rural”, como eles chamavam lá. Então, lá que eu me alfabetizei. Eu aprendi a ler e escrever. Aí quando eu fui morar na cidade, eu comecei a estudar e com 12 anos eu fiz a 2ª série. Aí, estudei até os 21 anos mais ou menos, até a 8ª série. Só repeti a 7ª série. Aí me casei. Ainda comecei a fazer o 1º ano e desisti e me casei. Aí vim morar aqui no Rio. Aí eu senti que não conhecia nada, tinha vontade de estudar, mas eu tinha medo. As pessoas falavam que tinha violência. (...) Eu tive meu primeiro filho, depois que eu comecei a trabalhar. Aí, sempre com vontade de estudar, mas com dificuldade, não tinha com quem deixar. Era difícil encontrar uma pessoa pra ficar com ele pra eu ir trabalhar. E eu sempre com aquela vontade. Vim morar aqui no Engenho de Dentro. Então eu voltei a estudar, dava pra conciliar trabalhar e estudar. Aí fui mandada embora. Comecei a arrumar outro trabalho. Foi aí que eu tive que parar novamente o estudo. O meu trabalho é de duas às dez da noite. Até dava pra eu estudar aqui de manhã, mas não dá porque eu vou sair daqui uma e meia mais ou menos, quando eu chegar em casa, ainda vou dar almoço às crianças”. (Francisca-25 anos- ex-estudante do C.E.A.H.)

Esta estudante também justifica o seu afastamento da escola porque priorizou o casamento e a maternidade em detrimento do estudo, já que se sentia na obrigação em desempenhar bem o papel de dona-de-casa, esposa e mãe. No segundo momento quando retornou aos bancos escolares, não conclui o ensino médio, pois priorizou o trabalho e o cuidado com os filhos.

“Eu nasci no Rio de Janeiro. Fui pra Rondônia pequena. A 1ª e a 2ª série eu fiz em Rondônia, e até a 7ª no estado de SP. Eu repeti o primeiro e o segundo ano. Em Rondônia o ensino é mais devagar do que aqui no Rio de Janeiro. Vim morar aqui no Rio de Janeiro e comecei a 7ª série de novo. Então, eu fiz a 7ª e a 8ª aqui no Rio de Janeiro. Eu terminei aqui no Rio de Janeiro o ensino fundamental. E estou fazendo o ensino médio aqui no Antônio Houaiss”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H.)

“Eu fiz a 1º série do fundamental no colégio Santa Mônica, eu morava aqui no Engenho de Dentro onde eu estou morando agora. Quando eu fui para segunda série, minha mãe se mudou a gente mudou de casa, fomos para Bangu. e eu tive que estudar numa outra escola, o nome era escola

era João Paulo II. Quando eu cheguei lá, eles disseram que eu não estava preparado para acompanhar a turma para entrar na segunda série, então eu fiz de novo a 1ª série, fiz a 1ª e a 2ª série nessa João Paulo II. A escola era lá perto de casa, eu lembro que para ir para a escola quando a gente morava aqui tinha que pegar ônibus, lá não a gente ia andando. A 3ª e 4ª série meus pais mudaram pro Méier e eu fiz no A.D.N. a 3ª, 4ª série. Então meu pai ficou desempregado, ele era bancário e teve que virar taxista, com isso me transferiu para a escola Rio Grande do Sul, que era municipal, lá eu fiz a 5ª e a 6ª e depois nos mudamos para Nilópolis, e lá eu continuei na escola estadual fazendo 7ª e a 8ª série e fiz o 1º ano, que eu repeti, e mudei para cá, pro Engenho de Dentro. Tudo nos períodos da manhã e da tarde, então quando eu fiz o 1º ano do ensino médio, pela segunda vez, porque lá em Nilópolis eu repeti, foi aqui (C.E.A.H.) e já estudando a noite. Mas sempre estudei em escola particular, só a partir da 5ª série que eu fui para a escola municipal e depois estadual”. (Renato-20 anos-estudante do C.E.A.H.)

“A primeira escola que eu estudei foi no Colégio Saves, na rua Paulo de Frontein, na Leopoldina. Lá eu fiz o C.A. Depois fui pra 1ª série num colégio municipal Doutor Barcelos, lá em Copacabana. Depois, eu me mudei pra Niterói, aí estudei na Escola Tia Suzana, fiz a 2ª série. Depois, eu me mudei pra Botafogo, e fiz lá a 3ª série. Aí eu estudei nessa escola e depois eu fiquei um ano sem estudar. Porque eu me mudei muito em pouco espaço de tempo. Aí eu fui estudar depois no Colégio Sarmiento aqui no Engenho Novo, lá eu concluí a 4ª série. Aí eu fui pra 5ª série pra um colégio municipal, Francisco Manuel. Aí me mudei pra Quintino e fui para a escola Oswaldo Teixeira. Lá eu fiz a 6ª, 7ª e 8ª. E tô agora aqui no Antônio Houaiss. Fiz o 1º, o 2º e, agora, o 3º. Terminando”.

“(…) A gente morava de aluguel. Às vezes meu pai não conseguia pagar um determinado valor de aluguel alto. Aí a gente tinha que se mudar pra outro lugar; tanto é que eu já morei em Niterói, na Leopoldina, em vários lugares”. (Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H.)

Aqui fica claro que as justificativas das repetências foram às mudanças constantes de endereços.

“Do Jardim até a 4ª série eu estudei em colégio particular, colégio em Oswaldo Cruz, e depois meus pais fizeram uma viagem para o Ceará, meu pai quis passar um tempo lá e eu fiz o restante da 4ª série num colégio municipal e o começo da 5ª série. Aí voltamos para o Rio de novo. Aí meu pai voltou de novo com família toda. Aí eu fiz a 5ª e 6ª no colégio particular de novo (no mesmo em Oswaldo Cruz). Aí meu pai começou a ter uma dificuldade financeira, já não vivia tão bem assim aí nós mudamos aqui para o Engenho Novo e com isso eu vim estudar no colégio municipal, no Augusto Paulino aqui no Méier mesmo. Eu fiz a 6ª, a 7ª e a 8ª. Aí terminando eu fiz a prova para o Estado passei para o Visconde de Cairú,

para fazer o 1º Ano aí eu comecei e parei no mês de setembro. Aí os meus pais se separaram e ficou eu, minha mãe e minha irmã em casa somente. Aí com isso eu achei por bem ajudar a minha mãe, então aí eu fui trabalhar e não consegui conciliar o estudo com trabalho. Trabalhava de manhã e estudava à noite, mas não conseguia prestar atenção nas aulas, porque eu morria de sono. Aí eu consegui ir até setembro com notas razoáveis, mas aí me desanimou porque eu tirei um 10 em Matemática. Aí eu fiquei uns nove anos parada, sem estudar. Só voltei agora, no ano passado, pra fazer o segundo grau”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H.)

Esta estudante, com a separação dos pais, sentiu-se na obrigação de ajudar a mãe no sustento da casa, e não conseguiu conciliar o estudo com o trabalho, pois se sentia muito cansada e sem concentração durante as aulas, após uma jornada de trabalho, levando-a a abandonar a escola na primeira série do ensino médio, e só retornar nove anos depois para a sua conclusão.

Podemos perceber que além de culparem a si mesmos pelo fracasso escolar, a escola não ocupa um lugar valorizado nas vidas desses estudantes, que não criam estratégias para a permanência na mesma.

Para Silva (2003) há duas condições decisivas para o sucesso escolar dos sujeitos. A primeira é a participação da família, tanto na elaboração de projetos de escolarização prolongada para seus filhos, como na sustentação desses projetos em termos de comportamentos e estratégias. A segunda é um super-investimento, tanto familiar quanto do próprio filho/estudante, na causa escolar.

Esta participação familiar ou investimento na escolarização dos filhos não foi vista nas entrevistas com os estudantes do C.E.A.H.. Quando indagados a respeito do incentivo dos pais para estudar, as respostas sempre apontavam nesta direção: *“No começo, eu não lembro muito deles me incentivando, não. Diziam pra eu ir pra escola, mas não era aquela coisa de falar muito”*. (Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H.)

Segundo Oliveira (1994) o itinerário escolar regular e normal (sem atrasos, reprovações, interrupções dos estudos, etc.) constitui em geral uma realidade apenas para os estudantes provenientes dos meios sociais favorecidos, e que, portanto, para as camadas populares essa trajetória é marcada por toda sorte de acidentes (atrasos, repetências, interrupções, tentativas frustradas, mudanças constantes de estabelecimentos, etc). Trata-se de verificar de que maneira e com que intensidade as condições de existência afetam, por um lado, o destino escolar nas suas várias dimensões, a saber: a duração da escolaridade, o lugar ocupado no aparelho escolar, os resultados escolares obtidos, e, enfim, a própria vivência da experiência escolar.

Em relação aos fatores determinantes da escolha do turno da noite pelos estudantes, estes podem estar respaldados por outros motivos além da ocupação. Muitos jovens procuram o ensino noturno por terem avançado na idade, depois de sucessivas reprovações, ou mesmo por terem tido suas trajetórias escolares interrompidas.

Assim, a procura pelo turno noturno pode ser explicada por fatores de ordem econômica direta, como a busca por emprego:

“A minha irmã fez a 1ª e a 2ª séries do ensino médio aqui no colégio pela manhã, mas agora ela está com 19 anos querendo arrumar emprego, então ela mudou para a noite.”. (Lidiane-25 anos-estudante da C.E.A.H)

“Eu vim estudar à noite por necessidade, porque eu estudava pela manhã no SENAI, fazendo um curso de eletricista”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“Eu vim pra noite pra começar a trabalhar. Eu precisava de dinheiro. A minha mãe também não tinha muita condição de bancar certas coisas que eu queria. Eu achei melhor tirar um pouquinho da carga da minha mãe e passar pra mim um pouquinho da responsabilidade dela se transferir pra mim. Eu acho muita falta de consideração de algumas pessoas deixarem a carga na mãe e ficar numa vida boa”. (Cássio-17 anos -estudante do C.E.A.H.)

E indireta, como a necessidade de auxiliar os trabalhos domésticos em casa: “Tenho meus afazeres de casa, hoje em dia a dificuldade é até maior porque meu pai desde setembro não anda, depende tudo da gente, eu que dou banho”. (Adriana- 24 anos- ex-estudante do C.E.A.H.) E também ausência de vagas no período diurno: “Eu estudava pela manhã, mas vim para a noite, porque não consegui escola nenhuma de manhã”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H.)

Ou ainda por outros fatores, tais como a inadequação dos turnos diurnos a um público mais adulto, onde há o constrangimento de se verem inseridos em uma cultura escolar voltada para a infância e adolescência, como é o caso da escola em turno diurno: *“Um ponto positivo da escola à noite é que a gente não é tratado como moleque, como criança, como de manhã”.* (Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H.)

O ensino médio apresenta ainda outra característica que não pode ser desprezada na sua análise: o fato de ser composto por um público heterogêneo na sua faixa etária. Esse fator interfere muito na identidade e na cultura do ensino médio, principalmente o ministrado no turno

noturno. Para Marques (1997) a juventude lida com a escola de forma diferente da dos adultos, daqueles que retornam aos bancos escolares em busca de uma segunda chance. É preciso compreender essa heterogeneidade de aspirações determinada, não só, mas também, pela diferença na faixa etária desse público, por exemplo, na definição do currículo e da avaliação, enfim, da organização escolar do ensino médio.

Apesar de grande parte dos 144 estudantes do C.E.A.H. terem idade entre 14 a 19 anos, compreendendo 67 estudantes (47%), as faixas etárias acima da idade regular do ensino médio também constituem um percentual elevado: são 35 estudantes (24%) na faixa dos 20 aos 24 anos, 16 estudantes (11%) na faixa dos 25 aos 29 anos e 26 estudantes (18%) com mais de 30 anos.

O estudante do ensino noturno é, muitas vezes, aquele que conviveu com o estigma do fracasso escolar. A constatação de que um significativo percentual desses estudantes se compõe de jovens acima da idade regular pode indicar que eles procuram o turno da noite por razões intrínsecas ao sistema escolar, tais como sucessivas repetências ou um histórico de evasão. Ainda assim, há de se considerar que muitos jovens podem procurar o turno noturno atraídos pelas “facilidades” inerentes atribuídas ao turno, como veremos melhor no capítulo quatro. Há também o fato de muitos jovens se verem atraídos pela escola noturna como espaço de convivência, onde se faz amigos/as, namorados/as, companheiros/as.

Percebemos nas entrevistas que não é só a trajetória escolar dos estudantes do ensino médio noturno do C.E.A.H. que é entrecortada, mas também as suas trajetórias profissionais.

Muitos jovens, das sociedades capitalistas, não possuem uma trajetória profissional linear. Segundo Pais (2003) os jovens hoje constroem suas trajetórias de forma não-linear, é o que ele denominou de trajetórias yô yô. Os jovens entregam-se ao acaso ou ao destino, estão sempre à procura de vários modos de inserção profissional ou formas inventivas de ganhar dinheiro.

Para estes jovens não há realidades que se encaixem no conceito tradicional de trabalho. Em lugar de uma rotina estável ou de uma carreira previsível, atributos que caracterizavam os tradicionais postos de trabalho, há um enfrentamento com um mercado de trabalho flexível.

A transitoriedade e a aleatoriedade pautam os percursos profissionais de muitos jovens. Mais do que o fim do trabalho, o que parece ocorrer é a substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário e informal. Para Pais esta precariedade do emprego é consequência do sistema econômico capitalista:

“o sistema econômico capitalista, para se manter competitivo, acaba por assentar num modelo de redução de custos, de aumento da produtividade e

flexibilização do trabalho e, conseqüentemente, na diminuição dos que têm emprego fixo. O resultado traduz-se em desemprego ou trabalho precário”. (Pais, 2003:15)

Podemos perceber essa trajetória profissional não-linear e em grande parte vivenciada no trabalho informal na fala destes dois estudantes do C.E.A.H.:

“Eu trabalhava numa creche, logo assim que eu vim pra cá (C.E.A.H.), vinha correndo pra escola, depois infelizmente não deu certo lá, saí. Fiquei um tempo parada, depois arrumei até mesmo biscoito em casa de família até conseguir me acertar de novo, tava fazendo meu segundo ano no período que fiquei desempregada, fiquei uns meses sem trabalhar, depois trabalhei um período na Barra como babá e aí saí de lá, também não deu certo por causa do tempo, ser longe aquela coisa toda, a pessoa depois começou a querer que eu dormisse e eu não queria interromper a escola, tive que largar lá, vim pra cá, aí fiquei com aquilo na cabeça “poxa, vou ficar sem emprego e preciso trabalhar, não tenho filho, mas tenho aqui os meus pais”, no caso eu ajudo com as despesas de casa, moro com eles. Meu pai um período ficou com problema de hipertensão, teve derrame, e aí fiquei desempregada e com aquilo na cabeça “poxa, vou ter que arrumar um serviço correndo”, dívida isso e aquilo, com medo de só o dele não dar, só o da minha mãe, minha mãe trabalha como diarista, só pensa em trabalhar, então fiquei com aquilo na cabeça, desse período que eu saí da Barra, que parei de trabalhar lá, fiquei menos de uma semana parada, foi quando apareceu esse serviço da padaria, uma colega me ligou perguntando se eu tava querendo”. (Adriana- 24 anos-ex-estudante do C.E.A.H.)

“Eu trabalhava no Banco do Brasil, eu fiquei oito meses lá. No BB, eu entrei pelo Cesam, que é o Centro Salesiano do Menor, que recruta os jovens de 15 a 16 anos pra trabalhar em grandes empresas como Banco do Brasil, Caixa, Itaú. Depois fui mandado embora e fui trabalhar no Museu da Imagem e do Som. Eu gostava muito de trabalhar lá, era recepcionista. Lá eu entrei pelo CIEE. Agora estou numa empresa de contabilidade. Eu sou auxiliar de escritório”. (Cássio-17 anos -estudante do C.E.A.H.)

Do total de estudantes, 87 (60%) são do sexo feminino e 57 (40%) do sexo masculino, dados que apontam na mesma direção do predomínio feminino em relação aos dados estatísticos nacionais do INEP.

No que diz respeito à cor solicitamos que os próprios estudantes a declarassem. Encontramos, então, 56 estudantes brancos (39%), 55 (38%) pardos, 29 (20%) pretos e 4 (3%) indígenas.

Essas formas de classificação não são inocentes. No Brasil há uma construção histórica no sentido do embranquecimento ideológico da população. Assim é que 38% dos estudantes do C.E.A.H. se consideram pardos e não pretos. Essa leitura dissimula e reforça o preconceito racial. Tal reforço advém da população negra representar a si mesma como predominantemente parda. Trata-se do efeito do que Bourdieu (1975) denominou como *violência simbólica*.

O percentual de brancos entre os alunos participantes da pesquisa traduz o acesso desigual à escola e, particularmente, à de nível médio. No Brasil, negros e pardos continuam sem as mesmas oportunidades de ampliação da escolaridade e o processo histórico de formação da nossa sociedade tem peso nessa distinção.

A desigualdade está também presente no desempenho diferenciado dos alunos que se inscreveram no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Em relação à prova objetiva de 2001, por exemplo, os brancos tiveram, como média, 36,85 pontos. Já os pardos 30,84 e os negros 29,65, confirmando que a cidadania dos afro-descendentes é, como dizia Milton Santos (1996), mutilada na educação.

Nessa mesma direção, estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE (2001), analisando a relação entre anos de estudo e rendimento médio dos brasileiros ocupados, mostra os efeitos de uma menor escolarização, níveis de escolarização e renda em função da cor. Segundo o referido estudo, na Região Sudeste, os brancos ocupados têm escolaridade média significativamente superior (8,1 anos), com rendimento salarial correspondente a 5,9 salários mínimos. Os negros, por sua vez, com uma média de 5,7 anos de estudo, têm, em salários mínimos, renda equivalente a 2,81.

Em relação às estatísticas relativas à inserção ao mercado de trabalho, tanto de crianças quanto de jovens, Frigotto (2004) nos revela que há, invariavelmente, uma desvantagem dos negros. A inserção precoce no mercado atinge mais as crianças negras. De acordo com o PNDA de 1999, do total de crianças trabalhando na faixa de 5 a 9 anos, 61,7% eram afro-descendentes. Esta percentagem se mantém inalterada na faixa dos 10 a 14 anos (61,3%). Na faixa dos 15 aos 17 anos, quando se define a idade legal para estágios e ingresso no mercado formal de trabalho, a proporção cai para 53% dos negros. Dessa faixa em diante, nota-se uma inversão. A oportunidade de inserção fica favorável aos jovens e adultos brancos, reforçando a discriminação. Assim, na faixa dos 18 aos 24 anos, 59% dos ocupados são brancos.

III. ENSINO NOTURNO NO RIO DE JANEIRO UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A pesquisa de Senra (1997) nos aponta através da Legislação (Leis, Decretos e Vetos) do Rio de Janeiro do período de 1892 a 1994, que o ensino noturno é uma preocupação por parte dos governantes, desde quando esse Estado era sede administrativa do governo republicano – Distrito Federal (1889 – 1960).

A autora, ao analisar os documentos legais sobre a educação no Rio de Janeiro, percebe que, ao tratarem do ensino oferecido no período da noite, têm sempre o ensino diurno como o referencial.

“Os cursos da Escola Normao serao diurno nocturno, sendo este ultimo destinado unicamente aos adjuntos: nelles se ensinarao as mesmas

disciplinas. Os professores de ambos serao absolutamente da mesma cathegoria. O professor de calligraphia é commum aos dois cursos.”⁷

*“Art. 50. Nos casos omissos, as escolas nocturnas rege-se-hão pelo regimento interno das escolas diurnas, no que lhes for applicável.”*⁸

*“Art. 130. São extensivas às escolas nocturnas todas as disposições das escolas diurnas, que lhes forem applicaveis.”*⁹

Mas apesar da preocupação com o ensino noturno, este não pode “ameaçar” o diurno, que ocupará sempre papel central. Como podemos ver no Decreto nº.3281 de janeiro de 1928.

*“Art. 2º. As alumnas actualmente matriculadas no curso diurno poderão requerer transferencia para o nocturno até que haja neste ultimo igual ao das que frequentem aquella.”*¹⁰

*“Art. 411. O professor de curso popular nocturno será designado, em comissão, pelo Director Geral de Instrucção Publica, escolhido dentre os professores diplomados pelas escolas normaes, que já façam parte do quadro do magistério primário e sem prejuizo do curso diurno.”*¹¹

Segundo Senra (1997) a preocupação com a “qualidade” em relação ao ensino noturno nos textos legais é traduzida por medidas quantitativas, tais como a quantidade de dias letivos no ano, o nº de aulas-hora por dia e a sua duração.

Vemos aqui um grande equívoco. Para que a escola noturna possa oferecer à população um ensino de qualidade é preciso repensá-la e um primeiro aspecto é caracterizar a sua especificidade. Não há como negar que ensino diurno e ensino noturno constituem realidades distintas cujo obscurecimento representa sério entrave à real democratização.

⁷ Decreto N.62 – de 22 de Novembro de 1897 Colleção de Leis Municipaes e Vetos de 1897. Organizada por Alvarenga Fonseca. Vol.III. Rio de Janeiro: 1898.Publicação do Conselho Municipal

⁸ Decreto n.1415 Dá regimento interno para as escolas nocturnas do Distrito Federal in Colleção de Leis Municipaes Vigentes. 1893-1921. 1º Vol. Prefeitura do Distrito Federal. Srs. Ivo Pagani, Guilherme Veloso e Alexandre Dias.

⁹ Decreto n.2195 Dá regimento interno para as escolas publicas primarias diurnas e nocturnas do Distrito Federal in Colleção de Leis Municipaes e Vetos do anno de 1925. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol. XLIX. Rio de Janeiro: 1926

¹⁰ Decreto N.557 – De 15 de Setembro de 1898 – Estabelece as condições de matricula nos dous cursos da Escola Normal in Legislação Municipal Seleccionada. 1892-1898. Publicações Officiaes.

¹¹ Decreto N.3281 de janeiro de 1928 in Colleção de Leis Municipaes e Vetos do anno de 1928. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol.LII. 1929. Publicações do Conselho Municipal.

E além das especificidades próprias do ensino noturno, há aquelas que variam de uma escola para outra, em função da realidade peculiar a cada contexto e às pessoas que nele se encontram. Decorrendo daí um princípio básico que é a flexibilização das normas gerais.

Segundo Piletti (1999) a flexibilização deve caracterizar as normas legais e burocráticas que regem o ensino, de modo a permitir as soluções consideradas mais apropriadas em cada situação. Contrariam esse princípio, por exemplo, currículos rigidamente padronizados e tão enciclopédicos quão fragmentários, que nada mais fazem do que dificultar, quando não impedem, o desenvolvimento adequado do processo ensino-aprendizagem.

Apontando nesta direção o Seminário Ensino de 2º grau: Perspectivas (1988), nos diz que o ensino noturno deve ser pensado como uma realidade em si evitando-se comparações com o diurno. Ou seja, ele não pode ser visto como exceção à regra, mas como algo diferente que ainda está por definir a sua própria identidade. Nessa medida, é necessário reconhecer e trabalhar com as suas especificidades sem, contudo, considerá-lo um ensino de segunda classe.

Para Marques (1997) um modelo próprio para os cursos noturnos só será construído a partir de uma avaliação mais densa, sistemática e objetiva da sua prática e das representações dos seus principais atores: os professores e estudantes.

Outra questão analisada por Senra (1997) é em relação aos pré-requisitos para a contratação do professor do ensino noturno, que vai desde a formação até a experiência profissional. Há preferência pelos professores formados, efetivos, com o maior número de exames, com mais tempo de exercício docente e do sexo masculino. Já que o horário noturno não é um horário oportuno para “senhoras estarem pela rua”.

*“Art. 10. Fica o prefeito autorizado a organizar e regulamentar o ensino primário noturno, de acordo com as seguintes bases: (...)
& 3ª. Serão aproveitados como cathedáticos (...) os professores adjuntos effectivos do sexo masculino, tendo preferencia:
a) os que forem diplomados pela Escola Normal;
b) os normalistas, segundo o numero de exames;
c) os que tiveram regido cursos noturnos;
d) os mais antigos no exercício do magistério.”¹²*

Outra questão importante analisada por Senra (1997) é a relação ensino noturno e trabalho e a quem este ensino se destina. Os documentos pesquisados pela autora registram que as escolas noturnas seriam fundadas perto das fábricas ou em bairros onde existissem fábricas que não

¹² Resolução (do Conselho Municipal) que autoriza a organizar e regulamentar o ensino primário noturno, de acordo com determinadas bases de 9 de abril de 1910.

tivessem escolas para os seus operários menores de 21 anos, e também, destinadas ao aperfeiçoamento de operários que trabalhassem em oficinas particulares.

“Art. 30. As escolas ou cursos nocturnos serão instaladas de preferencia nos bairros onde existem fabricas que não tenham escolas para os seus operários menores de 21 anos.”¹³

Outro aspecto sobre a relação do ensino noturno com a questão do trabalho pode ser percebido na diferenciação das disciplinas. Estas não só estão em menor número, como têm menor grau de complexidade.

“Art. 70. As escolas constituirão externatos e rege-se-hao pelo mesmo programma de ensino, com excepção das nocturnas, que terão programma especial. (...)”¹⁴

A idade mínima para ingressar no ensino noturno, determinada pela legislação em vigor entre 1903 a 1958, é de 12 a 16 anos o que caracteriza que esse ensino esteve voltado para adolescentes e adultos. Para os que estivessem fora desta faixa etária exigia-se que o estudante comprovasse que trabalhava durante o dia. Este fato reforça a tese de que aqueles que freqüentavam a escola à noite já estavam inseridos no processo produtivo.

*“Art. 20. O Curso Primário Supletivo tem por fim ministrar, à noite, educação primaria a adolescentes e adultos (...)
Art. 90. Os cursos a que se refere esta lei serão gratuitos, destinando-se exclusivamente, aos alunos menores de 16 anos e maiores de 14 anos, que provarem que trabalham durante o dia.”¹⁵*

Segundo Senra (1997) os documentos datados de 1911 a 1950, com referência ao espaço de funcionamento dos cursos noturnos, estabelecem que esse ensino ocorre em espaços cedidos.

¹³ Resolução do Conselho Municipal de 9 de abril de 1910 que foi vetada pelo Executivo em 16 de abril de 1910. O prefeito não reconhece o Conselho Municipal, pois este não ‘existe’ legalmente já que os candidatos não haviam sido reconhecidos pela Comissão Verificadora in Colleção de Leis Municipaes e Vetos. 1º Semestre de 1910. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol.XXLVII. Rio de Janeiro:1913. Publicações do Conselho Municipal.

¹⁴ Decreto N.838 de 20 de Outubro de 1911 – reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providencias. Colleção de Leis Municipaes e Vetos. 1º Semestre de 1911. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol.XXIX. Rio de Janeiro:1913. Publicações do Conselho Municipal.

¹⁵ Lei Nº.478 – De 11 de setembro de 1950 – Reestrutura os Cursos de Ensino Supletivo para Adulto, da Prefeitura do Distrito Federal.

Na maioria das vezes são administrados nas escolas diurnas ou em outros espaços públicos, o que demonstra o papel secundário do ensino noturno desde as suas origens. As tentativas de criações de espaço próprio pelo Legislativo foram vetados pelo Executivo com a justificativa de que esse fato oneraria, desnecessariamente, os cofres públicos.

“Art. 16. Enquanto o Serviço de Educação de Adultos não possuir estabelecimentos escolares em numero suficiente, os cursos a que se refere esta lei funcionarão, também, em outros quaisquer estabelecimentos escolares da Prefeitura do Distrito Federal (...)”¹⁶

Para Senra (1997), a manutenção dos cursos noturnos estava vinculada à frequência dos alunos. *“Havia um número mínimo de alunos durante um certo tempo para garantir a ‘sobrevivência’ da escola. Caso não atingisse as exigências legais, a escola noturna seria extinta e os professores e os diretores e funcionários seriam removidos”.*

*“Art. 413. Não se organizará um curso popular nocturno classe com menos de vinte alumnos de matricula.
Parapho único – Quando durante seis mezes a frequência se mantiver inferior a dez alumnos numa classe, será dissolvida e o adjunto dispensado.”¹⁷*

Outro aspecto percebido por Senra no tratamento do ensino noturno é em relação à higienização desse espaço, objeto de fiscalização médica periódica.

“Art. 50. O serviço médico escolar consiste, nas escolas nocturnas, em duas visitas mensaes, no mínimo, a cada escola: estudo sob o ponto de vista hygienico, da installação, iluminação e asseio do prédio, exame dos alumnos, quando suspeito de doença contagiosa(...)”¹⁸

¹⁶ Lei Nº.478 – De 11 de setembro de 1950 – Reestrutura os Cursos de Ensino Supletivo para Adulto, da Prefeitura do Distrito Federal.

¹⁷ 1928 dos Cursos Populares Nocturnos in Colleção de Leis Municipaes e Vetos do anno de 1928. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol. LII. 1929. Publicações do Conselho Municipal.

¹⁸ Decreto N.1.415 – de 29 de Março de 1920 – Dá regimento interno para as escolas nocturnas do Distrito Federal in Colleção de Leis Municipaes Vigentes. 1893-1921. 1º Vol. Prefeitura do Distrito Federal. Srs. Ivo Pagani, Guilherme Velloso e Alexandre Dias.

Um ponto interessante contemplado na pesquisa de Senra (1997) é o registro de que até 1956 as escolas diurnas podiam ser mistas, já as noturnas deveriam funcionar separadamente: feminino e masculino, já que a clientela noturna é formada por jovens e adultos e não pode haver “namoros” na escola.

“Art. 18. (...) Paragrapho único: As escolas noturnas para o sexo masculino não poderão funcionar em prédios em que estejam instaladas escolas diurnas femininas e vice-versa.”¹⁹

A autora também destaca na sua pesquisa a expansão do ensino relacionada à expansão do processo industrial na Brasil, que demandaria, tanto por parte do capital como dos trabalhadores, a ampliação das oportunidades de ensino. Este fato possibilita uma demanda por parte das classes populares por mais escolaridade. Como a maioria dos jovens, que buscam ampliar a escolarização em função das exigências da industrialização que se expande na sociedade brasileira já se encontra inserida no processo de trabalho, sobra-lhes a opção do ensino noturno.

“Art. 10. (...) n) Tão depressa comportem os cofres minucipaes a necessária despeza serão creadas: (...) quinze escolas primarias nocturnas, para crianças e adultos, distribuídas em zonas fabris(...).”²⁰

Senra (1997) nos chama a atenção para o fato de que apesar da documentação analisada revelar que a oferta de ensino noturno está voltada para os diversos níveis,

“revelam uma certa tendência a vincular o ensino noturno à educação de analfabetos. Considerando este traço politicamente significativo e que tem suas implicações nos dias atuais. Tal identificação cria a imagem de um aluno ‘inferior’, incapacitado, desprestigiado e principalmente despotencializado.” (1997:104)

Apesar de ter percebido em sua pesquisa que os documentos têm como elemento comum, explícito ou não, o fato de que este ensino se destina, de modo geral, a adultos e adolescentes,

¹⁹ Decreto N. 838 De 20 de Outubro de 1911 Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providências Colleção de Leis Municipaes e Vetos. 1º Semestre de 1911. Organizada por J.B. Horta Barbosa. Vol.XXIX. Rio de Janeiro:1913. Publicações do Conselho Municipal.

²⁰ Decreto N.377 de 1897 in Colleção de Leis Municipaes e Vetos de 1897. Organizada por Alvarenga Fonseca. Vol.III. Rio de Janeiro:1898. Publicação do Conselho Municipal.

analfabetos e operários que de dia trabalham, a eles cabe uma escola noturna. Segundo as fontes consultadas essa seria da mesma categoria das escolas diurnas. Porém, “*as condições materiais são diferenciadas; não dispõem de espaços autônomos, funcionam de ‘favor’ nos prédios das escolas diurnas. Possuem disciplinas mais ‘práticas’ evidenciando que a escola expressa a divisão hierárquica do trabalho intelectual e manual*” (Senra,1997:105) A pesquisa de Senra, ao desvendar na sua trajetória histórica os meandros do ensino noturno, nos coloca frente a uma realidade, em que o discurso legal, ao querer preservar uma certa igualdade e equidade entre o ensino noturno e o diurno, cala a especificidade desse estudante. Não há menção em adequar programas aproveitando os saberes trazidos pelos estudantes. A escola *a priori* “já sabe” o que vai ensinar, independente daqueles que lá estarão para consumir seus saberes.

Vemos que a pesquisa de Senra reveste-se de grande importância na medida em que, ao analisar a trajetória histórica do ensino noturno do Rio de Janeiro, contribui para realizar propostas pedagógicas voltadas para que o processo ensino-aprendizagem possa realmente gerar condições e uma aprendizagem concreta por parte desses estudantes.

Aqui vale resgatar a escola unitária de Gramsci, uma vez que esta busca os significados do existir do estudante.

A escola unitária de Antonio Gramsci

Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* – volume dois (1991) afirma que a crise da escola tradicional é consequência da morte da sociedade tradicional, pelo advento da sociedade industrial.

O desenvolvimento industrial, tanto na cidade como no campo, possibilita a formação de um novo intelectual urbano. Este fato provoca o desenvolvimento da escola técnico-profissional ao lado da escola tradicional e coloca em cheque a capacidade formativa a partir da orientação humanística greco-romana, base da educação tradicional de uma determinada forma de civilização.

Gramsci indicou a existência de uma crise no princípio cultural educativo a partir de uma diferenciação entre escola humanista tradicional e a escola técnica profissional. Uma baseada na cultura humanista clássica com conhecimentos gerais e não vinculados imediatamente com a produção moderna, e outra, com saberes mais imediatizados para a produção. Uma “desinteressada” e outra “interessada” nos apelos do trabalho industrial moderno. A primeira,

marcada por uma cultura enciclopédica, retórica; e a segunda, por uma cultura estreita, limitada. Ambas conservadoras porque reproduziam a dicotomia entre o pensar e o fazer ajustada à manutenção de uma sociedade desigual.

Nas palavras de Manacorda (1990:155):

“Frente ao desaparecimento da escola desinteressada tradicional e à caótica diferenciação e particularização das escolas interessadas, Gramsci propõe, portanto – ou, mais exatamente, prevê como desenvolvimento necessário em direção a uma solução que ele define como racional – uma escola que faça soltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.”

Mas a tendência de se abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” é um erro para Gramsci, “*porque ao se ensinar grego e latim não é para uso e necessidade imediatos e sim para assimilar valores éticos-culturais das civilizações que falavam aquelas línguas e, ao mesmo tempo, para adquirir mecanismos lógicos e habilidades técnicas próprias de gramática daquelas línguas*” (Nosella, 1992:108/109).

Assim para a superação desta crise Gramsci propõe:

“(...) a escola única de cultura geral humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou de trabalho produtivo.” (2001:36)

Gramsci ao propor a escola única em contraposição ao sistema educacional baseado na divisão da escola tradicional e profissional, que entra em crise, reforça a integração dos princípios educativos, cultura e trabalho (técnico-industrial) que, agora, serão a base desta nova escola. Segundo Nosella (1992:109): “*(...) Trata-se de uma possível proposta educacional do partido comunista para a sociedade Italiana, isto é, expõe uma política educacional alternativa que seria implementada caso os comunistas conquistassem o Estado. É, em suma, uma plataforma partidária.*”

Outra questão relevante ao pensamento gramsciano é a que se reporta à organização prática da escola unitária e aos seus objetivos:

“(...) a escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo humanismo, em sentido amplo e não apenas tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (...).” (Gramsci, 2001,36)

Quanto à sua organização a escola unitária deveria corresponder à escola elementar e média. O primeiro segmento duraria 03 a 04 anos e o segundo mais ou menos 6 anos. Formará a nova geração a partir dos 06 anos até os 15 ou 16 anos, até o ingresso na escola profissionalizante que será a universidade (onde se ensinam às profissões liberais intelectuais) ou a academia (onde se ensinam as profissões de produção prática).

Manacorda (1990:160) nos diz que Gramsci para construir a organização da escola unitária segue o modelo da escola única de trabalho, que ele conheceu nos anos que passara na União Soviética, e que é justamente uma escola de nove séries, dos 08 aos 17 anos.

Aqui Gramsci se preocupa se a escola unitária não será demasiadamente fatigante em função da sua rapidez, já que se quer obter os mesmos resultados formativos da escola clássica, visto que uma parcela dos alunos não tem acesso ao conjunto de fatores lingüísticos e culturais que tornam mais proveitosos e mais rápida a caminhada escolar.

Assim, somente alguns jovens, principalmente os alunos urbanos ou de famílias das camadas intelectuais possuem um conjunto de pré-requisitos para que o processo escolar aconteça de maneira satisfatória.

Logo, é imprescindível o desenvolvimento dos elementos culturais e lingüísticos, base da escola unitária. Por isso, é essencial que seja desenvolvida em todas as crianças antes dos seis anos noções e aptidões que tornem mais proveitosa e rápida sua passagem pela escola. É importante que paralelamente à escola unitária seja desenvolvida uma rede de instituições, nas quais as crianças se habituem a uma certa disciplina e adquiram noções pré-escolares, e posteriormente, de configurar toda a escola como escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral, o que sucederá.

“(...) se a escola for organizada como um internato, com a vida coletiva diurna e noturna, libertada das formas atuais de disciplina hipócritas e

mecânicas e com a ajuda aos alunos não somente em sala-de-aula, mas também nas horas de estudo individual, com a participação nessa ajuda dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual (...)” (Gramsci, 2001:38)

Quanto ao conteúdo as escolas elementares deveriam ensinar: “*os instrumentos primordiais de cultura: ler, escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres.*” (Gramsci, 2001:37)

Já no 2º grau (liceu), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto, do 1º grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa, mas também criativa, na busca pelo pensamento autônomo e independente. Nesta fase criadora, entra-se na maturidade intelectual. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental deve-se desenvolver nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios, nos gabinetes experimentais.

Para Gramsci a escola criativa não é de “inventores e descobridores”, mas uma escola em que a aprendizagem ocorre por meio de um esforço espontâneo e autônomo do estudante, enquanto o professor exerce uma função de controle e de orientação amigável, como deveria ocorrer na universidade (sob a vigilância, mas não sob o controle visível do professor).

Mas para o desenvolvimento desta escola criativa é necessário o aumento do orçamento estatal, já que se faz necessária a sua ampliação em termos de edificações, de material didático, de corpo docente, que quanto menor é a relação entre professor e estudante, mais eficiente é a escola.

Ainda em relação ao orçamento estatal, Gramsci propõe que o Estado assuma as despesas da educação nacional, tornando a educação pública e não privada, não atendendo assim aos interesses de alguns grupos ou segmentos sociais.

Mas segundo Gramsci (1991) enquanto a escola for administrada por um Estado que representa os interesses das classes dominantes, cabe ao professor, no seu “trabalho vivente”, dar aulas em conformidade com a cultura trazida dos estudantes. Se o professor não fizer esta ruptura e se submeter a ensinar “*dentro dos esquemas cartoriais que exaltaram a educabilidade (...)* teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará a corpositude material do ‘exato’ e a ‘verdade’ será tal somente nas palavras, ou seja, será retórica.”

Para Gramsci, só através do trabalho vivo do professor é que o nexa instrução-educação e escola-vida se tornará realidade. É preciso que o professor tenha consciência dos contrastes entre

o tipo de sociedade que ele representa e da cultura representada pelo estudante, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação do aluno conforme o tipo superior de cultura em luta com o tipo inferior.

Outro ponto importante no pensamento de Gramsci é sua crítica em relação à distinção entre instrução e educação, presente na escola capitalista, bem como, o tratamento pedagógico presente no espaço escolar descontextualizado das relações sociais que perpassam a sociedade.

A escola liberal perde o eixo, no qual todo homem é fruto de sua construção histórica, e que essa história se constrói coletivamente. O saber deve ser construído a partir das relações sociais e com estreito vínculo com a vida. Estes princípios estão explícitos na afirmativa em que a escola unitária tem que ser ativa e criadora e sua organização centrada em duas etapas.

“A escola criadora é o coroamento da escola ativa; na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma espécie de conformismo que pode ser chamado de ‘dinâmico’: na fase criadora, sobre a base já atingida da ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida.” (Gramsci, 2001:39)

E ainda, ao criticar a dicotomia entre educação e instrução, própria da pedagogia idealista, Gramsci se contrapõe à educação liberal que legitima a desigualdade de acesso à cultura e ao conhecimento científico. Deste modo, critica a educação mecanicista, apontando o caráter abstrato e anacrônico da cultura, num espaço onde não existe a unidade entre escola e vida e, por conseguinte, entre instrução e educação.

Portanto surge a necessidade de se pensar uma nova escola noturna, que trabalhe com conteúdos diferentes para o estudante cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os estudantes, o intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto, nem só especialista, nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.

Nesta perspectiva é que o trabalho como princípio educativo deve se tornar a base da escola elementar, como já apontava Gramsci:

“Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseava a escola elementar era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem o conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não coação”. (Gramsci, 1995:130)

É negada a esse estudante a possibilidade de extrapolar de sua condição de objeto e de se construir enquanto sujeito de sua história, de desenvolver sua capacidade de análise e de perceber que as relações homem/natureza/trabalho são construídas a partir do princípio da totalidade e da integração teoria e prática.

Saviani (1986) nos diz da importância do aprendizado teórico e prático nas escolas de ensino médio. Neste ensino deve-se envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre como o saber se articula com o processo produtivo. É importante que esse ensino seja organizado envolvendo a atividade prática, o trabalho manual, mais o trabalho e o conhecimento sobre os modos fundamentais por meio dos quais se desenvolve o processo produtivo na sociedade moderna. Captados esses modos fundamentais, o ensino deveria organizar-se de modo a garantir, para o conjunto dos estudantes, a explicitação da relação entre o saber e o processo produtivo, entre ciência e produção.

Neste sentido, é que Gramsci nos ajuda a buscar caminhos onde o espaço escolar seja o local de reflexão para se resgatar a condição do homem como síntese das múltiplas determinações históricas e que o conhecimento repleto de verdades, igualmente históricas, possibilite a estudantes e professores do curso noturno romperem com a condição de meros objetos de exploração imposto pelo sistema capitalista e se transformem em sujeitos capazes de lutar por uma sociedade justa e igualitária.

Portanto, ao estudante a educação que serve à construção deste novo saber é aquela capaz de proporcionar condições de perceber o seu mundo e o mundo do trabalho a partir do princípio da totalidade, cerne da escola unitária de Gramsci, onde seja qual for o momento ou nível da relação pedagógico-política, ciência e tecnologias se entrelaçam e cada aspecto de uma implica necessariamente o aspecto da outra.

Aprendizagem Significativa

“O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. (Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* - 1996:58)

Neste trabalho vemos que o estudante do curso noturno não faz a ponte do conhecimento que adquire no dia-a-dia com o conhecimento veiculado na escola. Há uma inequívoca dicotomia entre o mundo significativo do estudante o processo de ensino aprendizagem na escola. E como a escola ignora que a construção do saber passa pela relação educação/vida/instrução e cultura, o estudante perde a visão da sua construção social e cultural.

Segundo Carvalho (1984) o estudante do período noturno, ao chegar à escola, defronta-se, quase sempre, com uma rotina que não valoriza e, portanto, não lhe facilita aproveitar o conhecimento aprendido no decorrer de seu cotidiano.

Nota-se, pois, a existência de uma manifesta desconexão entre o formal e o factual no ensino noturno. Vemos uma proposta pedagógica que não estabelece uma relação com o real.

Para Moll & Greenberg (1996) os educadores costumam subestimar os *fundos de conhecimento*²¹, disponíveis nas famílias de classe trabalhadora. Esses fundos de conhecimento estão disponíveis nessas famílias a despeito dos anos de escolarização formal ou da preeminência atribuída ao letramento, e são importantíssimos para a construção do ensino e aprendizagem na escola, pois estes só irão ocorrer de forma satisfatória quando houver uma conexão entre a vida escolar e a social.

Assim compreende-se a necessidade de buscar os significados do existir do estudante noturno e ir ao encontro do seu mundo interno, marcado por símbolos, expressões, e da realidade, talvez nem sempre devidamente compreendido e interpretado no fazer pedagógico. O processo de ensino-aprendizagem precisa efetivamente ser vinculado ao mundo significativo do estudante. Isto viria possibilitar a aprendizagem significativa e a contribuição da escola no projeto existencial desse estudante.

Para a educação, em particular para o ensino noturno, essa visão conceitual faz sentido na medida em que o educando torna-se estudante de seu processo educativo, torna-se assim sujeito da sua aprendizagem na viabilização desse projeto existencial, em que o mundo de significados do estudante é articulado com o processo cognitivo da escola.

²¹ Para estes autores, o conceito *fundos de conhecimento*, refere-se a “*operações manuais de informação e estratégias essenciais de que as famílias necessitam para seu bem-estar*”. (Moll & Greenberg, 1996:317)

Segundo Fávero (1998:12) é de fundamental importância conhecer as representações que jovens e adultos fazem sobre o seu próprio processo de formação, privilegiando-os como atores sociais. É função do educador de jovens e adultos procurar conhecer e valorizar esses processos, apropriar-se deles, recriá-los, tendo em vista a construção de novos saberes que se integrem, criticamente, à cultura acumulada e sistematizada universalmente.

Carneiro (1992) deixa claro que, no fundo, a preocupação da escola, e particularmente dos professores, tem sido o cumprimento dos programas, nem sempre adequados à realidade, e que os torna repetitivos e desinteressantes. Veremos alguns depoimentos de estudantes do ensino médio noturno do C.E.A.H.:

“A aula de biologia fala de reinos (...) é interessante a matéria, mas não é uma coisa que te chame a atenção, que te desperte para ficar bem vidrado naquela aula, não é uma coisa tão chamativa assim. E que você não usa no seu dia-a-dia. (...) Aproveito muito pouco os conteúdos passados nas disciplinas da escola para a minha vida e no trabalho. Mas são coisas que temos que aprender, porque estão dentro da disciplina”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

“Eu fico imaginando se a matéria tivesse coisas mais a vê, porque tem pessoas que não conseguem enxergar que a matéria faz parte do dia-a-dia, não é tão direta, mas se a escola, o professor conseguisse mostrar isso pra ele eu acho que ele se interessaria melhor.” (Renato- 18 anos- estudante do C.E.A.H)

“Os conteúdos que eu aprendia na escola ficava tipo só na escola mesmo”. (Adriana-24 anos-ex- estudante do C.E.A.H)

Os conteúdos, segundo as afirmações dos estudantes, deveriam ser mais interessantes, adequados, críticos, transmitidos de forma mais simples.

Além disso, alguns depoimentos demonstram que os estudantes valorizam os conhecimentos que estão ligados concretamente com o seu trabalho e com a sua vida cotidiana. A importância que dão ao português e à matemática é a ligação que fazem dessas disciplinas com a exigência para sua inserção no mercado de trabalho, comprova que as expectativas dos estudantes estão voltadas para uma escola que esteja relacionada com as necessidades imediatas da sua existência e de sua sobrevivência. Ou seja, não estabelecem uma reflexão mais profunda acerca do processo de produção do qual participam e qual o papel que ocupam.

“Eu só utilizo no meu dia-a-dia, os conhecimentos de português e matemática; no caso de sociologia também a gente estuda tudo que está acontecendo na sociedade às atualidades; física e química você não vai ficar fazendo conta durante o dia; geografia e história não acho muito não, a gente mais estuda passado do que o presente; inglês na escola não ensinam a gente a conversação é mais identificar o que está escrito mais nada, mais identificação mesmo, nem lê um texto em inglês. O professor não ensina, então não tem nem como”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

“O português você consegue usar no dia-a-dia, quando eu vou falar com as pessoas, eu procuro falar o que eu aprendi. Mas as outras disciplinas não”. (Francisca-25 anos-ex-estudante do C.E.A.H)

“Português é uma das mais importantes matérias que tem, até mesmo que a matemática porque o português, o que você fala é que tá a chave de tudo. Você pode mover montanhas só com o poder da oratória”. (Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“Português é essencial. O português, a matemática, tudo isso influi em várias coisas. O resto das outras matérias sinceramente eu não uso, mas as essenciais eu tento usar corretamente. Eu acho que é muito pedido o português e a matemática na vida das pessoas. Você não tem como trabalhar sem o português e a matemática. Você tem que resolver contas. É impossível só pensar em geografia, história, biologia; eu não uso”. (Cássio-17 anos-estudante do C.E.A.H)

Pelos depoimentos verificamos que o estudante não percebe como o conhecimento veiculado na escola é essencial para a sua construção social e cultural. Assim se estes conhecimentos não forem trabalhados a partir do vínculo escola e vida, perdem o sentido para o estudante.

Para Kuenzer (1988:56) a escola presta um “*desserviço à classe trabalhadora*” quando impede “*...o acesso ao saber enquanto totalidade, e portanto, ao mesmo tempo teórico e prático...*”. Caporalini (1991:41) aponta uma das conseqüências deste desentrosamento:

“O aluno da escola noturna busca numa sala de aula um pouco mais de educação, uma educação de qualidade e que atenda a seus interesses. Se o conteúdo desenvolvido, se a transmissão do conhecimento não se processa de forma a lhes servir de instrumental para a vida, eles podem ser levados a abandoná-la”.

A Dinâmica Curricular

Freqüentemente a concepção de currículo é reduzida a bases curriculares, conteúdos mínimos, fragmentados, divididos em disciplinas com conteúdos programáticos estanques e com uma carga horária arbitrariamente determinada. Os conteúdos são definidos principalmente em função dos programas dos exames vestibulares ou, mais recentemente, do ENEM. São dimensões meramente burocráticas que desconsideram a realidade dos estudantes. É importante entender o currículo de forma mais ampla, ou seja, como espaço de luta, de organização, de construção coletiva, que deve provocar uma revisão das formas de organização e funcionamento de toda escola. O currículo, segundo Moreira (1995:12), envolve necessariamente escolha, seleção e decisões, o que significa incluir e excluir outros. Não é possível um mesmo currículo atender aos interesses da classe dominante e aos interesses da classe trabalhadora. A organização do currículo exige um pensar reflexivo sobre todo o contexto. Ela gera conflitos e cria resistências, no entanto, é nessa dinâmica que se desenvolve um projeto educativo que objetiva a formação de cidadãos conscientemente organizados. Na verdade, o currículo deveria constituir-se num processo de tematização da vida.

O currículo não deveria ser concebido como conteúdo ou como grade, estrutura predeterminada e imóvel. O currículo é vida. Deveria ser construído pelos parceiros ao longo do trabalho. E tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem prescinde dele. Articula-se com vários saberes. Um currículo, portanto, que não separe questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Um currículo que dê visibilidade às identidades e subjetividades.

Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a inadequação do currículo com o mundo significativo dos alunos ocorre porque o sistema escolar impõe e legitima o arbítrio cultural dominante. Para estes toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural.

O sistema escolar cumpre essa função de legitimação, impondo às classes dominadas o reconhecimento do saber das classes dominantes e negando a existência de uma outra cultura legítima.

“Um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que elas conseguem obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimo, acarretando a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas detêm efetivamente”
(Bourdieu, P. & Passeron, J.C. A Reprodução, 1975).

Entendemos que a escola precisa estabelecer o elo entre a razão e a realidade, refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelo estudante. Ela deve captar o conteúdo da vida real, estabelecendo relações novas no espaço da escola, motivando o estudante para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim, sobre a vida.

Muitas vezes a escola ensina mais atitudes de conformismo do que de transformação. Segundo Freitas (1995) para os jovens do ensino noturno a escola é injusta, pois veicula um conhecimento parcial e tendencioso, com o objetivo de “moldar” o estudante à sociedade, fazendo-o aceitar seu “lugar-social” e reforçando as desigualdades sociais.

Não interessa a uma sociedade capitalista a educação omnilateral e politécnica, mas a educação passiva. A escola fica, assim, presa a horários e normas e não mexe na estrutura do essencial. Por longo tempo os conteúdos mínimos foram sinônimos de currículo. Como muito bem afirma Marques:

“São práticas culturais concretas em que se envolve a comunidade local e, de modo especial, os educandos, são elas que devem definir os temas que correlacionam no currículo escolar, com vistas a serem melhor entendidos e trabalhados sob forma dos conhecimentos com que lida a escola”.
(1993:14)

Os temas contribuem efetivamente para que os interesses, as necessidades, ou melhor, a cultura da classe trabalhadora seja trabalhada, estudada, valorizada. Os tópicos de interesse da classe trabalhadora raramente aparecem no currículo. Segundo Moreira:

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.
(1995:7-8)

A abordagem dos conteúdos, a dinâmica da escola, a organização do trabalho em sala-de-aula, tudo tem significado. Ensinamos pelo que falamos e também pelo que deixamos de falar. Portanto, em não havendo neutralidade é desafiador e comprometedor tudo o que fazemos e deixamos de fazer numa escola.

Vemos aqui a importância de retornar a proposta de Paulo Freire de integrar conhecimentos não-escolares com os escolares, visto que os estudantes constroem seus conhecimentos não só dentro da escola, mas também fora dela.

É no sentido, em que a educação aparece como processo-projeto de humanização do estudante que não seria simplesmente objeto-passivo, mas estudante-ativo da história e da cultura, que iremos dialogar com Paulo Freire e alguns de seus interlocutores²².

Um diálogo com Freire e seus interlocutores

“Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido - 1996:60)

Freire e Faundez (2002) afirmam que o intelectual menospreza o saber que não é científico e, inconscientemente, o saber popular, o senso comum popular mostra-se com um não saber.

Mas para Freire e Faundez o saber “científico” transforma-se em científico apenas à medida que ele se apropria do saber popular.

Citando Gramsci estes autores revelam que o senso comum detém um conhecimento empírico de atuação sobre a realidade, expresso por meio da linguagem, da política, da música, através das relações com as pessoas, dos costumes, etc. Assim não aceitar o conhecimento do senso comum é distanciar-se da realidade e criar uma realidade própria, independente de uma realidade global em que as massas desempenham um papel importante.

A união entre o saber e o senso comum se faz fundamentalmente para qualquer concepção de educação e de processo educativo.

A escola noturna formada predominantemente pelas classes populares, vê o saber popular como ingênuo, não percebe a criticidade deste saber, que está na raiz de sua convivência com a dramaticidade de sua cotidianidade. Logo, não reconhece o conhecimento acumulado trazido pelas classes populares.

²² LINHARES, Célia & TRINDADE, Maria Nazaret (orgs.) (2003) *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. São Paulo, 2003.

Freire (1996) também nos apresenta o conceito da educação bancária, no qual o educador é o sujeito e o educando objeto. O “educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, transformando-os em recipientes a serem enchidos pelo educador”.

Segundo Freire nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só há saber na (re)invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Para isso torna-se fundamental retomar a proposta de Paulo Freire, cujo método de compreender o mundo, de educar conscientizando, passa obrigatoriamente pelo exercício do diálogo. Em Freire (1996:69) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo.

Basarab (2003) nos diz que o conhecimento transdisciplinar é o surgimento de um novo conhecimento, um conhecimento pelo – IN VIVO. Diferente do conhecimento disciplinar – IN VITRO – que se preocupa só com o mundo externo, objetivo, verificável, calculável, preciso, metodológico, conceitual; o conhecimento transdisciplinar visa a correspondência do mundo objetivo, palpável, empírico com o mundo interior, subjetivo, dos sentimentos, das emoções, aquele que não é visto, não é dito, é inominado, sabemos que ele existe, mas é invisível. Valorizam-se, então, outros saberes que não são científicos.

O conhecimento transdisciplinar busca a “compreensão” do que se está por trás das aparências, se dá na relação com o outro, é dialógico, não é uma simples aquisição objetiva, científica, como é o “saber” do conhecimento disciplinar.

O conhecimento transdisciplinar vai se afastar da idéia de que as inteligências são estanques, ou seja, cada grupo disciplinar irá desenvolver um tipo de inteligência. Assim como se pensa no conhecimento disciplinar. E irá mostrar que dentro de um mesmo grupo disciplinar desenvolvem-se as inteligências intelectuais, emocionais e corporais.

O conhecimento transdisciplinar, ao considerar além dos saberes objetivos, os saberes subjetivos, está sujeito a novas revelações que fogem da esfera do visível, do dito, do revelado, visto que o in-visível, o não-dito são surpreendentes, inesperados. Já o conhecimento disciplinar por só considerar o objetivo, considera-se o detentor do verdadeiro conhecimento, da verdade, não levando em consideração os conhecimentos subjetivos. Ele não aceita a idéia de que o conhecimento é partilhado, ou seja, que não há um conhecimento único, puro, iluminado e verdadeiro.

O conhecimento transdisciplinar rompe com a lógica da bipolaridade, de que o indivíduo ou é o detentor e transmissor do conhecimento, ou é um mero receptor, sem a possibilidade de diálogo entre os indivíduos e a construção de um novo conhecimento. Já que o mundo interno dos indivíduos, suas experiências, suas vivências não têm valor para o conhecimento disciplinar. O conhecimento transdisciplinar ao levar em consideração as subjetividades cria uma outra possibilidade que é o conhecimento construído a partir do mundo objetivo e do subjetivo.

Para o conhecimento transdisciplinar ao valorizar as experiências subjetivas há um enriquecimento do conhecimento, já que todos os valores são incluídos, são levados em consideração, diferentemente do conhecimento disciplinar, em que os saberes subjetivos são renegados, excluídos do conhecimento criado; só o saber científico, observável, é valoroso.

Utilizando as categorias de análise do Basarab, vemos que no ensino médio noturno temos um conhecimento disciplinar – IN VITRO, já que os saberes não científicos, os subjetivos não são valorizados.

Linhares (2003) nos mostra que Paulo Freire leva os oprimidos a buscarem suas memórias – coletivas e individuais – como uma forma de ajudá-los a ler o mundo, para que possam entender a opressão a que são submetidos e tenham oportunidades de autonomia.

Mas segundo a autora, é muito difícil a construção do pensamento autônomo para os oprimidos, já que foram destituídos de ter vontade própria, e passaram a desejar a assemelhar os opressores.

É o que encontramos na escola noturna: a imposição aos estudantes das classes populares o reconhecimento do saber das classes dominantes e a negação da existência de uma outra cultura legítima.

Por isso a importância da escola ajudar na construção deste pensamento autônomo, mantendo vivo o acervo de memórias e narrações, já que estas serão facilitadoras para que se possa vislumbrar uma outra realidade, diferente da imposta pelas classes opressoras.

Taylor (2003) ao propor uma pedagogia do carinho nos fala da importância de ouvir as pessoas oprimidas, aqueles que habitam a cultura do silêncio, que estão ausentes, de ouvir a voz do sofrimento, de ouvir as pessoas excluídas e desprezadas, de encontrar o olhar daqueles que foram feitos invisíveis.

No ensino médio noturno vemos esse silenciar dos estudantes, já que ao chegarem à escola não vêm valorizado o conhecimento que adquirem no dia-a-dia, na vida e no trabalho, não conseguindo fazer a ponte com os saberes aprendidos na escola.

Para propor uma mudança nesta situação de opressão, tornando visível o (in)visível, presente o ausente, Taylor faz referência a Heidegger dizendo que o homem para tornar-se “autenticamente humano” tem que “ser ator e autor da sua vida”.

E para ajudar aos oprimidos nesta tarefa tão difícil, de serem sujeitos e não objetos da sua história, Taylor aponta a necessidade de agentes de emancipação, já que na relação dialética opressor-oprimido, o que encontramos são os agentes de “domesticação” e “desumanização”. Citando Hannah Arendt (1991) *“a desumanização (...) substitui uma longa série banal de não escutas, de desprezos, de pequenas rejeições, de observações destrutivas, de olhares que não vêem um ser humano e sim um objeto”*.

Mas para tornar-se esse agente de emancipação, Taylor nos diz da importância de “compreender o outro”, que deve ultrapassar o saber científico, este deve ser um saber relacional, compreender o universo cognitivo (modo de ser em relação com o mundo).

Assim, deve-se valorizar o emocional e outros saberes, o inominado, os sentimentos que vão além dos saberes científicos. Só com a articulação desses dois saberes, segundo Taylor, que se criará um diálogo libertador.

Segundo Kuenzer (1988:27) *“a escola é apenas uma parte e não a mais importante no conjunto das relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento”*.

Portanto, surge a necessidade de se pensar uma nova escola média noturna que trabalhe conteúdos relacionando com o trabalho, ciência e cultura, para que a síntese desses três elementos seja capaz de formar um ser capaz de desempenhar suas atividades como cidadão, homem da polis, sujeito e objeto de direitos.

Vemos, assim como diferentes autores compartilham da idéia de que na escola a cultura das classes dominantes é imposta como valor absoluto, não levando em consideração outras formas de ver o mundo. Como sinaliza Taylor (2004), depois de Platão, passamos a desvalorizar os saberes dos caminhos de sombra. Como se as pessoas que moravam na sombra das cavernas não houvessem aprendido nada. Ou porque achamos que aquilo que eles aprenderam com essa experiência de vida era inútil.

IV. O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA O JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO: PARA ALÉM DA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996²³ estabelece para estudantes, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico que o ensino médio é *um momento de transição*, assim como a sua denominação dá a entender, sendo *um complemento do ensino fundamental*, com vistas a preparar o estudante para: *encarar o mercado de trabalho, encarar uma faculdade, adquirir uma boa profissão, ter um bom senso crítico*. Além de ser um complemento, o ensino médio é visto também como aprofundamento do conhecimento já assimilado, como forma de capacitar os jovens a *enfrentarem os problemas do dia-a-dia com mais facilidade, com mais ferramentas*.

Além das finalidades formalmente estabelecidas pela legislação, os estudantes entrevistados definem outros propósitos para o ensino médio, a serem analisados ao longo deste capítulo.

Os jovens entrevistados do ensino médio noturno do C.E.A.H ao serem questionados sobre o significado de estar na escola, num primeiro momento responderam em ordem de preferência: *garantir um bom emprego (75%), adquirir mais conhecimento (35%) e entrar na faculdade (5%)*.

²³ A nova LDB (1996) em seu artigo 35 identifica como finalidades para o ensino médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (MEC, 1998c:31)

A pesquisa da UNESCO (2003) sobre o ensino médio, coordenada por Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, corrobora estas principais expectativas que os jovens têm da escola, embora com uma ordem de preferência diferente dos jovens do C.E.A.H. Os resultados mostram que 60% dos jovens disseram que a finalidade básica é “*preparar para o vestibular*”; em torno de 50% responderam que é “*conseguir um futuro melhor*”; em terceiro lugar com 27%, veio a resposta “*conseguir trabalho*”.

Mas ao estabelecermos uma relação mais aprofundada com esses atores do ensino médio noturno, vemos que os motivos que os levam a estar no espaço escolar é muito mais do que a busca pela qualificação para o trabalho ou inserção no ensino superior. A escola também é vista como um *espaço de sociabilidade* - de possibilidades de contatos sociais, de divertimento, de descanso e afastamento do trabalho -, *valorização social* e *espaço de proteção adulta*.

Há inclusive um paradoxo, pois há uma percepção forte entre os estudantes do turno noturno de que o diploma do ensino médio, ainda que fundamental, não basta para qualificá-los para uma entrada de progressão satisfatória no mundo do trabalho – já que são poucos os conteúdos trabalhados na escola que têm utilidade no seu dia-a-dia – ou no da faculdade, onde o ensino é visto como fraco, além de toda a precariedade do espaço das escolas públicas estaduais de nível médio.

“Sinceramente eu não vou falar que a escola dá futuro, pra mim o diploma do Ensino Médio não tem mais valor nenhum, então eu só estou na escola porque eu preciso desse diploma pra fazer o meu vestibular, pra poder fazer um curso superior. Hoje em dia eu sei que esse negócio que você tem estudar porque dá futuro, estudar sim faculdade, curso superior, mas estudar na escola eu acho que não dá. Eu, por exemplo, só estou aqui pra pegar diploma pra fazer faculdade”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“Eu pretendo fazer faculdade de enfermagem, mas penso em fazer um pré-vestibular porque só a escola aqui não vai dar”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

Assim, o ensino médio noturno aparece menos como um mecanismo de mobilidade social e mais como um instrumento para chegar a um outro patamar onde se possa construir um futuro melhor.

Segundo a pesquisa da UNESCO (2003) para quase um terço dos jovens entrevistados, o conteúdo escolar não é útil ou necessário, enquanto alguns chegam a sustentar que “*não se aprende nada na escola*”.

No entanto, boa parte dos jovens acredita na importância da escola, apesar de todos os seus problemas. De acordo com o relatório da UNESCO (2003) a respeito da confiança que os jovens depositam nas instituições sociais, a escola aparece entre as mais confiáveis.

As análises de Pais (1999) sobre a escola e sua intencionalidade formadora ligada essencialmente ao futuro poderiam, à primeira vista, sugerir que, para ele, os jovens não a valorizam. Pelo contrário, Pais acentua que, apesar dos paradoxos, a valorização da escola vem aumentando.

Espaço de sociabilidade

Veremos a seguir duas falas de estudantes que vêm na escola um espaço que ultrapassa a busca pela qualificação profissional, mas um espaço de distração e de fazer amizades, após um dia cansativo de trabalho.

“A escola pra mim é pra aprender, terminar o ensino médio e até uma distração, um espaço de descanso depois de um dia de trabalho, onde você normalmente se estressa. Porque eu passo o dia presa no trabalho, meu trabalho não é diretamente com o público, mas é indiretamente, que é por telefone recebendo reclamações, conferindo pedidos. E chegando no colégio parece que é um alívio para esquecer tudo lá. Distraio no aprendizado e a mente pra não tá pensando (...) Eu tenho um grupinho aqui na escola que a gente bate um papo, às vezes falo dos meus problemas, e a gente vai se distraindo”. (Lidiane-25 anos-aluna da E.E.A.H)

“A escola serve pra eu estudar pra ser alguém na vida, mas também tenho os meus amigos, pessoas que eu tenho amizade. Eu tenho uma amiga que é como se fosse minha irmã. Conheci ela aqui na escola no primeiro ano. Ela me ajuda muito. Então, pra mim, a escola é a minha casa, tanto pra mim poder estudar pra conseguir um trabalho no futuro, quanto pelas minhas amizades; tanto com os alunos como com o professor, diretor, coordenador, todos”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

Haddad (1986) concorda com a idéia de que a procura pela escola noturna ultrapassa a questão profissional. Para o autor é um espaço de convivência e de fala dos que não têm voz no dia-a-dia, de encontro dos desencontrados. Já que as falas da clientela que frequenta a escola noturna, formada por segmentos sociais empobrecidos, não têm valor social.

Carvalho (1981) e Oliveira (1994) evidenciam que os estudantes têm representações positivas sobre a escola, particularmente o que diz respeito à convivência e amizade desfrutadas neste espaço.

“A gente acaba aqui encontrando nossos amigos e conversando. Você acaba se entretendo com alguma coisa, uma conversa ali outra cá, é legal”. (Cássio-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“A gente faz muita amizade na escola. Isso é muito importante. Conhecer outras pessoas”. (Francisca-25 anos-ex-estudante do C.E.A.H)

“Também tem as amizades, a gente arruma muitos amigos todo o dia, a gente acaba se tornando uma família na escola, porque convive todos os dias”.

“(...) Muita gente namora no início do ano o pessoal do 1º ano que chega todo mundo ninguém se conhece aí vão logo namorar”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

“Pelo menos na minha turma o pessoal é muito alegre. É o que impressiona porque o pessoal da manhã e da tarde não acha que o pessoal da noite brinca, se diverte, mas a gente se diverte. A gente é normal”. (Cássio-17 anos-estudante do C.E.A.H)

Segundo a pesquisa de Opinião Pública *Perfil da Juventude Brasileira*, onde um dos itens de análise foi sobre a cultura do lazer e o tempo livre vividos pelos jovens, Brenner, Dayrell e Carrano (2005) nos sinalizam que a escola foi apontada pelos jovens como o segundo espaço de se fazer amigos, com 40% das escolhas, ficando atrás somente do bairro/vizinhança com 47%. Mas se considerarmos o grupo de jovens com idade entre os 15 aos 17 anos a escola é o lugar privilegiado de estabelecerem laços de amizade (54%).

Os autores também apontam a escola como “locus de sociabilidade”. E evidenciam *“a necessidade da escola reconhecer a sua importância como espaço de encontro para os jovens, atendendo para a dimensão educativa da sociabilidade que se faz em espaços de encontro entre pares não regulados pelos adultos”* (2005:16)

Mas observamos que a escola não percebe a sua importância como espaço de sociabilidade. Ao não explorar os espaços escolares, os estudantes ficam restritos à sala-de-aula, e o espaço da escola se transforma em objeto de controle. Segundo Carrano e Peregrino (2003:20):

“no espaço já fragmentado da escola, a circulação deve ser reduzida. As idas ao banheiro, confinadas aos tempos exíguos dos intervalos; o recreio em espaços definidos; as entradas e saídas de alunos observados. As escolas, assim constituídas, se configuram como espaços de contenção física e simbólica de jovens”.

No C.E.A.H o controle do espaço é tão rígido, que até o pequeno horário do recreio do turno noturno – dez minutos – foi suspenso, o que trouxe uma grande insatisfação para os estudantes, pois estes viam neste intervalo o momento de relaxar, de conversar com os amigos, enfim o espaço prazeroso da escola.

“A escola cortou o nosso horário do recreio, então a gente fica no pátio só na entrada esperando o sinal tocar(...) Você fica o tempo todo na sala-de-aula, vai ao banheiro, de repente até para bater um papo no corredor, aí o inspetor vem e diz que não pode ficar ali, pede para entrar para sala-de-aula”. Tem muitas pessoas que querem fumar, são fumantes, aí vão ao banheiro, e às vezes é chato você vai ao banheiro está com cheiro de cigarro, elas não podem sair para fumar ao ar livre e voltar”. (...) Esse horário do recreio dava para você sair, bater um papo, se distrair, não atrapalhar até a própria aula, porque você não tendo recreio às vezes você sem querer, você querendo prestar atenção aí você já sabe um pouco a matéria pega um colega do lado vai conversar, bate um papo, aí distrai às vezes incomoda alguém prestando mais atenção, querendo pegar a matéria”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H.)

“Eu sinto falta do recreio, porque às vezes a gente fica muito tempo sentado na sala-de-aula e a gente fica cansada, quer às vezes arejar a cabeça conversando com alguém, desabafa até às vezes com o colega conta da nossa vida é bom. Pelo menos uns dez minutos de intervalo seria ótimo. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

Segundo Spósito (1993), os jovens entre o cansaço do trabalho ou os problemas com a família preferem a escola, mesmo que sua frequência se restrinja aos espaços dos corredores e do pátio. Marcados com um cotidiano denso, transformam o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, encontro com os amigos. Esses espaços são recriados nos interstícios da organização escolar, entre uma aula e outra, nas ausências dos professores.

Aqui cabe o relato de um caso observado no C.E.A.H, em que a importância da função de sociabilidade da escola fica evidente. Há nesta escola um estudante matriculado há três anos, e que continua na 1ª série do ensino médio, só indo à escola para reunir um grupo de amigos que se encontra no pátio no horário de entrada, e levá-los a algum lugar para conversar, divertir-se e

namorar. Este estudante só conhece o pátio da escola: *“nunca subi para conhecer as salas-de-aula”*.

Espaço de valorização social e proteção adulta

Também observamos que os estudantes do ensino médio noturno valorizam, além da função de sociabilidade da escola, a função de valorização social e espaço de proteção adulta.

Para estes jovens frequentar o ensino médio é uma marca de status, ser estudante confere uma certa qualificação e identidade social. A condição de jovem estudante gera simbolicamente uma atmosfera especial, que permite uma vivência distintiva em relação àqueles que já estão fora da escola.

Madeira (1997) afirma que entre as razões para explicar a demanda crescente dos jovens pelo ensino médio está, além da exigência do diploma desse ciclo como condição mínima para ingresso no mercado de trabalho, o fato de se sentirem integrados ao grupo socialmente valorizado dos estudantes.

“Então, a escola pra mim é um lugar importante. Muitas pessoas que tá aí fora, parou de estudar. Eu acho isso muito chato porque se você tem a oportunidade de estar numa escola, então por quê não aprender e fazer tudo? Eu gosto de vir para a escola, colocar o uniforme, eu me sinto bem”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

Quanto ao espaço de proteção adulta, os jovens transferem essa função à escola, quando as formas tradicionais de sociabilidade nas ruas e bairros nas cidades desaparecem, sobretudo em decorrência da violência urbana.

Segundo Spósito (2003:11) *“na ausência de experiências mediadoras entre o mundo da casa e o universo impessoal da esfera pública, a escola passa a ser o único território de interações contínuas para os jovens, ainda sob uma certa proteção do mundo adulto”*.

“Gosto de vir pra escola. É um lugar que eu sempre gostei. Nas férias, eu fico numa agonia só. Porque eu não tô na escola, não tô com os meus amigos, com os meus professores que eu gosto. É como se eu tivesse na minha casa, com a minha família. Pra mim, eu penso assim”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

Infelizmente, observamos neste trabalho que nos dias de hoje, apesar da importância da escola para os jovens estudantes do ensino médio noturno estar mais pautada no espaço de sociabilidade, devido a descrença dos benefícios imediatos da instrução para ascensão social, as instituições escolares continuam a negar essa função.

Crise da eficácia socializadora da escola

Veremos com François Dubet (2002) que a escola perdeu a função de ser uma das agências privilegiadas de modos de socialização²⁴. A partir do século XX a escola recebeu essa incumbência, pois além de ter por funções a transmissão sistemática de parcela da cultura humana acumulada e das competências necessárias à sua incorporação, cumpre também outras funções ligadas ao aprendizado do *estar junto* muitas vezes obscurecidas no discurso pedagógico, mas igualmente importantes.

Dubet classifica esta crise de eficácia socializadora da escola como *desinstitucionalização*. A instituição escolar não constrói mais um conjunto de referências estáveis – tanto no terreno do conhecimento, como em relação aos modelos culturais – a partir dos quais os estudantes orientam seu processo de desenvolvimento. Ao operar com uma multiplicidade de registros, muitas vezes contraditórios, faz com que a subjetivação seja mais um esforço do sujeito para conviver e combinar diferentes demandas do que uma clara ação do mundo institucional adulto, colaborando para o desenvolvimento dos educandos.

Essa *desinstitucionalização* da escola, segundo Dubet, é datada com o intenso crescimento do acesso à escola. Já que a partir da entrada de novos sujeitos na escola, não só mais restrita a presença das classes mais abastadas, mas também com a grande presença das classes populares, seria preciso reformular as funções desta escola para atender as novas demandas.

As mutações da escola

Segundo Dubet (1996) a escola republicana francesa durante muito tempo se via como uma instituição concebida como um conjunto de papéis e de valores “fabricando” indivíduos e personalidades. A relação pedagógica, através da aprendizagem de conhecimentos e de métodos,

²⁴ Aqui utilizo-me de uma definição ampla do termo socialização que significa o processo pelo qual os indivíduos são introduzidos na vida social (Berger, 1975)

por meio da identificação do aluno com o mestre, direciona os alunos para os valores gerais, universais que devem moldar a personalidade dos indivíduos. Desse ponto de vista, a escola elementar republicana “fabricava” cidadãos franceses, o liceu profissional, operários e o liceu clássico, os homens de cultura.

Na França, este arranjo escolar republicano foi, aos poucos, se desestabilizando e o mecanismo de formação dos indivíduos se transformou, dando lugar, com frequência, ao sentimento de uma crise indefinida. Em primeiro lugar, os objetivos da escola perderam sua clareza e sua unidade: espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade. Em outras palavras, a escola deve perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas. Não se trata somente de estar de acordo com uma ordem legitimada por um conjunto de fins, mas é preciso combinar a procura de desenvolvimento e de autenticidade com a busca de utilidades escolares sobre um mercado de diplomas e de qualificações e o desejo de integração em uma cultura comum. Deste ponto de vista, a guerra dos deuses se adequa mal à institucionalização e os atores não podem se socializar em uma única procura de conformidade. Os adolescentes e os jovens conseguirão, de uma forma mais plena, construir experiências do que interiorizar papéis. A massificação escolar rompeu a ordem injusta que fazia com que cada tipo de público correspondesse um tipo de escola. Quando a seleção social se situava antes da escola, a competição escolar era fraca e eram fortes os ajustamentos pedagógicos implícitos e evidentes. Atualmente, na escola de massa, esta seleção se faz no próprio percurso escolar, segundo um processo de “destilação fracionada” manifesta ou latente. É preciso se alegrar com os benefícios das conseqüências da massificação, é preciso também admitir que a escola funciona “como um mercado” no qual cada um age em função de seus recursos, em concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos.

Enfim, a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil.

É preciso perceber que os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora da escola, ainda que freqüentem a escola.

Assim, se quisermos transformar a ação educativa da escola, é preciso que esta entenda que as práticas que ocorrem fora da instituição escolar são importantes para a compreensão dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores.

V. ENSINO MÉDIO NOTURNO: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Nas duas últimas décadas, presenciamos no Brasil um fenômeno de expansão da educação básica. Sendo constituída, como dispõe a LDB, no seu art. 21, inciso I, pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tal nível de educação vem apresentando crescimento diferenciado das suas etapas. Nos anos 1990, a universalização do ensino fundamental foi destacada como prioridade do governo federal, o que implicou políticas de focalização dessa etapa de ensino. A definição de financiamento específico para o ensino fundamental por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) relegou à sua própria sorte a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, o investimento no ensino fundamental, resultado em extensão do seu atendimento e, conseqüentemente, no aumento de seus concluintes, irá repercutir no ensino médio, aumentando a demanda dessa etapa.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP**

{ EMBED Excel.Chart.8 \s }

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Segundo os dados do INEP²⁵, a matrícula do ensino médio cresceu em torno de 80% entre os anos de 1996 e 2003, e teve uma taxa anual de crescimento superior a 10%.

Kuenzer (1996:84) afirma que a priorização de uma das etapas da educação básica é conseqüência da política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através do qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

Partindo do princípio que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na idéia de equidade, que substitui a concepção de igualdade presente na Constituição de 1988, que no art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste com relação ao financiamento, e a igualdade como princípio.

Já a idéia de equidade, como demanda de justiça social com eficiência econômica, reduz o papel do Estado a assegurar condições, através de financiamento, apenas com efeito corretivo para pobres e ricos igualmente competitivos, desde que assegurada a sua competência, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência necessária para continuidade nos estudos.

Mas não só as políticas de focalização do ensino fundamental, como já referido, têm elevado em números expressivos a demanda por matrícula no ensino médio. Outro relevante motivo que deve ser considerado é o alto índice de desemprego, que vem dificultando a entrada de muitos jovens no mercado de trabalho, forçando-os, muitas vezes, à informalidade, o que reforça a busca de maior escolaridade para atingir melhores empregos, formais e regulamentados.

“Eu voltei a estudar depois de 9 anos parada devido à dificuldade de arrumar emprego, você põe no seu currículo e está lá ‘ensino médio não concluído’, isso sempre dificulta, a prioridade é sempre para uma pessoa que já concluiu o ensino médio”. (Lidiane-25anos-estudante do C.E.A.H.)

“A gente vê que hoje em dia pra ter um emprego tem que ter o segundo grau, até pra auxiliar de serviços gerais eu tenho que ter o segundo grau”. (Adriana-24 anos- ex-estudante do C.E.A.H)

²⁵ Os gráficos trabalhados nesta seção foram desenvolvidos a partir dos dados oferecidos pelo INEP, no período de 1996 a 2003 – www.inep.gov.br

“Hoje em dia pra você conseguir um emprego, tá complicado. Até pra ser gari de rua tem que ter o ensino médio”. (Paula-19 anos- estudante do C.E.A.H.)

“Eu acho que as pessoas que não têm mais que o 2º grau não consegue bons trabalhos. Concurso público tá aí. Exige. Pode ser até que tenha alguém com o ensino fundamental, mas é difícil”. (Cássio-17 anos- estudante do C.E.A.H.)

Os questionários aplicados aos estudantes do ensino médio noturno do C.E.A.H. também corroboram com o argumento de que o alto índice de desemprego tem elevado a demanda por ensino médio. Ao serem perguntados sobre as expectativas com o curso, dos 144 estudantes entrevistados, 108 (75%) responderam que o ensino médio pode proporcionar-lhes melhores oportunidades profissionais. Vale destacar os argumentos mais recorrentes:

O estudo pode proporcionar:

- Um bom emprego;
- Uma vida digna;
- Melhorar de vida;
- Um futuro melhor;
- Estabilidade financeira;
- Ser alguém na vida;
- Vencer na vida.

E dos 79 estudantes que pararam de estudar por algum tempo e retornaram à escola, 34 (43%) apresentaram como justificativa de regresso aos bancos escolares à exigência do mercado de trabalho.

Os jovens que procuram o ensino médio noturno na sua maioria pertencem à classe de filhos trabalhadores assalariados ou que se sustentam de forma precária por conta própria. Com isso a inserção no mundo do emprego ou subemprego não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social, como uma forma de ajudar seus pais a compor a renda familiar.

Segundo Frigotto (2004:181-182) esses jovens tendem a sofrer um processo de “adulterização” precoce. Uma situação muito diversa dos jovens de “classe média” ou filhos dos donos de produção, que estendem a infância e juventude. A grande maioria se inicia no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividades de melhor remuneração.

Pochmann (2004:231-132) concorda com Frigotto a respeito da inserção precoce dos jovens das classes populares no mercado de trabalho e do adiamento para os jovens das classes

abastadas. *“O Brasil continua a reproduzir a desigualdade entre ricos e pobres no interior do mercado de trabalho. Isso significa dizer que o funcionamento do mercado de trabalho termina por ampliar as diferenças originárias de uma sociedade de classes”*.

Pochmann (2000:232-233) também nos aponta a crise da ocupação juvenil no Brasil. A participação do segmento etário de 15 a 24 anos no total da População Economicamente Ativa (PEA) é de 25%, embora o jovem corresponda a 50% do desemprego nacional. Enquanto a taxa de desemprego dos jovens gira em torno dos 18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho, segundo o IBGE, no ano de 2001.

Além disso, nota-se também que do total de 33,5 milhões de jovens apenas 38% (12,6 milhões) eram inativos, 62% participavam do PEA; aproximadamente outros 51% (16,8 milhões) possuíam algum vínculo empregatício e 11% (3,7 milhões) estavam desempregados.

Mas quando se leva em consideração os níveis de renda diferenciados as desigualdades nas oportunidades de trabalho entre os jovens aparecem. Consta-se que, na ocupação, são os jovens pertencentes às famílias de maior renda aqueles com maior acesso ao trabalho assalariado (77,1%), sendo que 49,0% dos jovens ricos que trabalham possuem contrato.

Para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% possuem empregos assalariados, sendo ainda menor o contingente de ocupados assalariados com contrato formal (25,7%). Sem acesso ao assalariamento e sobretudo ao contrato formal, há maior exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhista para os jovens de baixa renda no Brasil.

Quanto ao desemprego, verificamos a existência de taxas mais elevadas entre os jovens das classes populares (26,2%) em comparação ao desemprego dos jovens das classes abastadas (11,6%).

Além das dificuldades de inserção do jovem no mercado de trabalho, vemos que a natureza de classe da sociedade brasileira impõe condições diferenciadas à juventude.

Outra questão importante a considerar é a de que o atendimento educacional, no caso da educação básica, tem sido feito majoritariamente pelo setor público, não ocorrendo o mesmo com o nível superior, onde cabe à iniciativa privada um atendimento significativamente superior ao da rede pública.

As escolas públicas, das instâncias federal, estadual e municipal, são responsáveis pela maioria das matrículas dos estudantes do ensino médio noturno no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro em 2003.

Como podemos observar no **GRÁFICO 7** essa tendência vem ocorrendo desde 1996 no Brasil. Onde, neste ano, 99% dos estudantes do ensino médio noturno encontravam-se em escolas públicas, em 2000 são 95% dos estudantes e em 2003 são 98% dos estudantes.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP**

No **GRÁFICO 8** também constatamos a presença majoritária no Estado do Rio de Janeiro dos estudantes do ensino médio noturno nas escolas públicas: em 1996 eram 80% dos estudantes, em 2000 eram 89% e em 2003 eram 98%. Aqui vemos um aumento significativo da presença dos estudantes nas escolas públicas.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP**

Nos **GRÁFICOS 7 E 8** também podemos observar que vem ocorrendo um declínio acentuado das escolas particulares neste nível de ensino.

No Brasil, em 1996, existiam 327.836 escolas particulares, em 2000 esse número já caiu bruscamente para 202.128 e em 2003 eram 100.810. Foi uma redução de aproximadamente 200%.

No Estado do Rio de Janeiro essa tendência repetiu-se, existiam em 1996, 41.394 escolas particulares de ensino médio noturno, em 2000 já eram 33.546 e em 2003 só existiam 8.002 escolas.

Mas, dentre as instâncias públicas, o atendimento do ensino médio é realizado prioritariamente pela rede estadual de ensino. Como observamos nos **GRÁFICOS 9 E 10**.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } **Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**

No Brasil e no Estado do Rio de Janeiro vem aumentando ano após ano o atendimento da rede estadual. No Brasil a rede estadual de ensino abarcava em 1996, 72% dos estudantes do ensino médio noturno, em 1997 eram 73%, em 1998 eram 76%, em 1999 eram 79%, em 2000 eram 81%, em 2001 eram 83%, em 2002 eram 84% e em 2003 já englobava 85% destes estudantes.

No Estado do Rio de Janeiro em 1996 havia 59% dos estudantes no ensino médio noturno, em 2000 já eram 71% e em 2003 chegou a 78% dos estudantes.

Outra característica do ensino médio é a presença maior do sexo feminino, tanto no Brasil quanto no Rio de Janeiro (**GRÁFICOS 11 E 12**). De 1996 a 2003 essa tendência vem se

mantendo, 55% dos estudantes que freqüentam este nível de ensino são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

De acordo com os dados oferecidos pelo INEP, tanto no Brasil quanto no Estado do Rio de Janeiro, há um pequeno predomínio das matrículas no período diurno.

Como observamos no **GRÁFICO 13**, no Brasil o predomínio das matrículas do ensino médio era, no período noturno, de 1996 e 1997 eram 56% das matrículas noturnas, em 1998 e 1999 eram 55%, em 2000 eram 53%, em 2001 eram 51%, só a partir de 2002 ocorre a mudança, o período diurno fica com 51% das matrículas e em 2003 com 53% das matrículas.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Já no **GRÁFICO 14**, percebemos que no Estado do Rio de Janeiro a maioria das escolas do ensino médio encontrava-se no período diurno desde 1996. Em 1996 eram 54%, e em 2003 eram 56% das escolas no período diurno.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Nos **GRÁFICOS 15 E 16** observamos que na rede estadual de ensino, tanto no Brasil quanto no Estado do Rio de Janeiro, há uma concentração das matrículas no período noturno.

No Brasil, apesar da diminuição gradual do percentual das matrículas no período noturno, este período ainda concentra a maioria das matrículas do ensino médio. Em 1996 eram 64% das matrículas no período noturno, em 2000 eram 60% e em 2003, 53% das matrículas.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

No Estado do Rio de Janeiro a média das matrículas no período noturno nos anos de 1996 a 2003 gira em torno dos 53%.

Segundo Oliveira (2004:162) a diminuição da matrícula no noturno encontra sua razão nas políticas de regularização do fluxo escolar, que têm como objetivo imediato a diminuição dos índices de distorção idade e série. Porém, ainda que constatemos que a maioria do ensino médio

hoje se dá no turno diurno, não podemos deixar de considerar que se trata de uma maioria relativa, significando quase uma divisão equânime entre os turnos.

Ao observarmos que praticamente metade dos matriculados do ensino médio o realiza no turno noturno, é necessário considerarmos em primeiro lugar que eles o fazem em condições bastante precárias, sem instalações físicas adequadas às exigências desse público jovem, já que grande parte das escolas do ensino médio noturno é atendida nos “espaços ociosos” das escolas do ensino fundamental diurno.

As condições de realização do ensino médio noturno

O ensino noturno é muitas vezes caracterizado como um ensino de segunda categoria, um arremedo, uma cópia mal feita do ensino realizado no período diurno, sem identidade própria. Assim, ele seria ministrado sem o rigor encontrado no diurno, com facilidades justificadas pela natureza própria da escola noturna, que funciona parcialmente, muitas vezes, ou que não pode exigir muito dos estudantes que chegam cansados de sua jornada diária.

“À noite a escola é mais abandonada, tanto com relação à direção, inspetoria, em geral à noite é meio abandonado, você vê que as pessoas não ligam muito pro cara que está estudando a noite, não sei se é pelo nível de idade das pessoas, mas tem muitas coisas que você não vê acontecendo durante o turno da manhã que acontece livremente à noite.(...) De manhã, pelo menos às vezes que eu vim aqui é difícil você ver uma pessoa que não esteja, pelo menos eu não vi uma pessoa fumando pelos corredores da escola.”

“(...) foi o meu pai que falou: vai estudar a noite porque você não está conseguindo, você foi reprovado e eu acho que à noite é melhor”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“A minha irmã fez a 1ª e a 2ª séries do ensino médio aqui no colégio pela manhã, mas agora ela mudou para a noite. Mas ela está achando muito ruim porque é muito mais fraco o ensino à noite não é tão cobrado como de manhã e de tarde”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

Percebemos nas falas dos estudantes a preferência em estudar no período diurno, mas por motivos externos, como necessidade de trabalhar, servir o exército, falta de vaga na escola diurna, etc, têm que estudar no período noturno.

As justificativas que mais apareceram pela preferência do período diurno são: *a escola é mais organizada, a direção é mais presente, funcionários e professores desenvolvem mais*

projetos extra-classe, o ensino é mais forte, as aulas não são tão corridas como as do noturno, os professores e estudantes estão com mais disposição, etc.

Lidar com professores que trabalham dois ou três turnos, e já chegam cansados na sua terceira jornada de trabalho, traz grandes prejuízos para os estudantes do ensino noturno.

“Tivemos problemas com a professora de física, ela chegava na sala de aula, jogava a matéria no quadro, poucos entendiam a explicação, tanto que da nossa turma só três passaram. Ela dizia que dava aula o dia todo. Então se ela não tem condições de dar aula o dia todo e chega à noite cansada, desse a vaga para outro ou abandonasse”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

“Os professores à noite estão muito desgastados porque eles já deram aula de manhã; muitos passam o dia inteiro dando aula”. (Tiago-18 anos-estudante do C.E.A.H)

Mas além do cansaço dos professores, os estudantes também reclamam das dificuldades na relação professor - estudante. Pois muitos professores são apontados como impacientes “*para dar a explicação da matéria*”.

“Português e matemática são as duas matérias que eu sempre tive dificuldade. E o professor nunca teve a oportunidade de me ajudar. (...) Tem professor que explica tudinho até eu pegar a matéria, mas tem professor que não tem paciência. Porque, achando que eu sou adulta e de uma turma do terceiro ano do ensino médio, acha que eu tenho obrigação de saber aquilo.

(...) Tem algumas aulas que não dá nem pra ficar dentro da sala de aula. Porque o professor não explica, fica naquele rolo, não passa a matéria. Ele passa exercício no quadro e manda o aluno resolver. O aluno tem que se virar pra fazer. Se sabe ou não sabe, problema. Passa aquele medo pro aluno. Se o aluno fizer assim, toma zero”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

Segundo Nosella (1998) não é possível continuar a fingir que as escolas diurna e noturna se equivalem, pois é muito difícil para um cidadão médio encaixar uma jornada de trabalho intelectual sério com a jornada de emprego. O ideal seria uma escola noturna com no máximo três horas, por alguns dias da semana (de 3 a 4) e com método e currículo adequados e bem dosados.

Outra forma de distinção entre os estudantes do “diurno” e os do “noturno” é a substituição do livro pela apostila e pelas cópias de fragmentos de livros, em virtude,

principalmente, do seu alto custo, enquanto os estudantes do turno diurno adquirem, na sua maioria, os livros didáticos solicitados pelos seus professores. Nesse caso, a inexistência de uma política nacional de material didático destinada aos estudantes do ensino médio, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental, e a falta de bibliotecas, como veremos adiante, fazem com que o acesso ao conhecimento produzido socialmente seja também diferenciado para os estudantes.

O ensino noturno é mais suscetível às estratégias de burla das exigências legais, sob o argumento da necessária tolerância para com os que trabalham, com os que moram longe, os que têm outros compromissos, etc. Muitas vezes, essas dificuldades acabam por traduzir-se em estratégias de facilitação, tais como a redução dos tempos das aulas, principalmente nos primeiros e últimos horários, atitudes que brotam muitas vezes de um consentimento dos envolvidos – estudantes, professores e demais funcionários –, constrangidos pelo horário do ônibus, pela violência do bairro, entre outros fatores que põem em risco o conforto e a segurança de todos.

“Este ano os tempos das aulas diminuiu para 35 minutos (até o ano anterior era de 40 minutos) porque o diretor falou que não pode sair mais de dez horas do colégio, porque é perigoso e está perigoso por aqui. Por isso diminuiu os tempos, aí acaba reduzindo as matérias, a gente acaba vendo menos coisas do que deveria ver. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

No C.E.A.H., onde realizamos o estudo de caso para este trabalho, o horário oficial inicia às 18:20h e termina às 22:40h. São 05 tempos de aula com 40 minutos de duração cada um e com um intervalo de 10 minutos. A duração do tempo noturno é menor que no turno diurno, pois no período diurno são 06 tempos de 50 minutos, com um intervalo de 20 minutos. No período diurno os tempos são seguidos com rigor, já à noite o primeiro tempo que se inicia às 18:20h é quase inexistente, visto que a maior parte dos estudantes chega no seu término às 19:00h. E o último que finaliza às 22:40 também não existe; a maioria dos professores e estudantes sai às 22:00h.

“Quando eu trabalhava na creche eu saía de lá às 7:00 horas da noite, então até eu chegar na escola, já pegava o segundo tempo ou quase o terceiro tempo”. (Adriana-24 anos-ex-estudante do C.E.A.H)

“A gente nunca saía no nosso horário correto, que era dez e meia. Saía cedo mais por causa da falta de professor. A escola pública tá muito mal assistida. Costumávamos sair por volta de nove e meia, dez horas”. (Francisa-25 anos-ex-estudante do C.E.A.H)

É recorrente na fala dos estudantes do noturno que uma boa escola para eles é aquela em que o professor cumpre o horário.

“Uma boa escola para mim é aquela que tivesse todas as aulas, direitinhas, todos os professores em horário certo fixo, sem trocar de horário toda hora, porque tem hora que a gente está com um, tem hora que a gente está com outro”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

Há também o coordenador do turno da noite, que tem a função de organizar o horário do dia: juntar as turmas quando algum professor falta, pois segundo este coordenador se alguma turma fica com o tempo vago, esta vai embora e não espera o professor do tempo seguinte. Esta prática acarreta salas com 70 estudantes, onde só há 35 carteiras. Então se faz o remanejamento de carteiras de uma sala-de-aula para a outra, o que provoca perda de tempo, superlota as salas e atrapalha o andamento das aulas.

Uma outra prática do coordenador do turno da noite é a de montar um horário extra-oficial, solicitando aos professores a diminuição do tempo de aula diminuindo de 40 para 35 minutos de duração, com a justificativa que se não houver o adiantamento dos tempos, os estudantes “fogem” antes do término das aulas.

“Agora os horários das aulas diminuíram outra vez, agora está 35 minutos, fica a maior confusão porque o professor não está sabendo direito qual o horário que entra e que sai”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H.)

“O coordenador fica dizendo aos professores o horário que eles têm e as salas que eles têm que entrar e fala aos alunos quais são os horários se o professor faltou, se o professor não faltou, se os alunos já podem ir embora, se eles têm que esperar mais um pouco, enfim, ajudando os professores e os alunos com os horários”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

Há também a suspensão dos 10 minutos de intervalo, os cinco tempos de aula são seguidos. Tais estratégias comprometem, freqüentemente, o conteúdo que deveria ser trabalhado, o reforço necessário ao que ainda não foi devidamente apreendido, ou até mesmo a pausa necessária para o recreio e o descanso, ou ainda o espaço de sociabilidade dos estudantes. Enfim, são muitas as razões que pesam contrariamente à normalidade esperada para que o ensino noturno transcorra em condições aceitáveis.

“Eu sinto falta do recreio por que às vezes a gente fica muito tempo na sala-de-aula e a gente fica cansada, quer às vezes arejar a cabeça conversando com alguém, pelo menos uns 10 minutos de intervalo seria ótimo”. (Alane-20 anos—estudante do C.E.A.H.)

Carrano & Peregrino (2003) discutem a rigidez das estruturas escolares no controle do tempo, a fim de permitir o maior controle dos estudantes das classes populares, pois o tempo controlado da escola de precária estrutura física não deve permitir grande circulação.

“É o tempo rígido de aulas que seguem sem intervalos ou ‘tempos livres’; (...) é o tempo do trabalho incessante dos professores, restritos às salas de aulas; é o tempo subjetivamente ‘longo’ de aulas desprovidas de recursos e equipamentos; tempo controlado que interdita toda a possibilidade de uso livre do tempo pelos atores da escola” (2003:19-20).

Outro grande problema do ensino médio noturno é o papel de diretor que, em grande medida, é exercido por profissionais que não entendem a especificidade desse turno de trabalho e não consideram as diferenças na sua atuação.

No C.E.A.H. no turno diurno há 2.500 estudantes matriculados, enquanto no noturno há 240 estudantes. O diretor responde pelos dois turnos, ou seja, diurno e noturno. No entanto, sente maior responsabilidade pela escola diurna. As justificativas começam pelo fato de que no diurno há um número maior de estudantes matriculados.

“a direção é até uma coisa engraçada de falar porque eu não tenho idéia de quem seja o diretor, não o vejo. Os anteriores também não conhecia, não sabia quem era só conhecia de nome, mas agora não lembro o nome dele, se ele entrou na sala alguma vez e falou alguma coisa ele estava ali falando e eu não sabia que era o diretor”. (Maurício²⁶-estudante do C.E.A.H)

“Eu acho que a direção participa mais na parte da manhã e da tarde; e à noite ninguém participa. Esse ano a gente vai fazer a formatura. Não sabemos se vai ter o concerto da quadra, que a diretora prometeu. Eu fiquei sabendo por uma professora. É uma coisa assim, que a gente não tem como saber de nada. Não há um diálogo, não tem um acordo, não tem um dia que a direção chegue em cima e fale pra gente: “Pessoal, tá tendo projeto pra vestibular esse ano”. No início do ano eu perguntei à diretora se ia ter algum projeto ligado à cultura ou vestibular. Ela falou que ia. Até agora não houve resposta se teve ou não teve. Mas eu fiquei sabendo que há pessoas da manhã e da tarde que ainda têm os sábados pra fazer algum projeto que tá rolando por aí”. (Eduardo-estudante do C.E.A.H)

²⁶ Os nomes dos estudantes destes relatos a respeito da direção do C.E.A.H. são fictícios.

“O diretor só vai até a sala quando tem alguma confusão com professor”.
(Clara-estudante do C.E.A.H.)

“Os diretores se viessem à sala de aula, tivessem mais diálogo, procurar ver problemas, tanto é que a gente teve problema com a disciplina de Física e que desde o começo a gente tá praticamente sem professor, o professor deu duas aulas, entendeu, a gente ia tomar satisfação o diretor vira pra você, eu não sei te dizer posição porque o professor não me deu, então você fica a mercê do dia que o professor decidir dizer se vem dá aula ou não pro diretor poder passar alguma coisa pra você, acho mal organizado nisso e devia ter um pouco mais de estrutura pra noite porque eu acho que eles dão mais atenção à manhã e à tarde e esquecem da noite”. (Marisa-estudante do C.E.A.H)

“Logo assim que eu vim pra cá eles (os diretores) eram bem presentes, sempre iam nas salas, sempre tinha alguma coisa pra falar, sempre tentavam botar as coisas em ordem, até porque quando eu vim pra cá foi logo quando começou a escola mesmo. Depois eu não vi mais eles, de repente eles ficavam mais na parte da tarde mesmo, à noite eu quase não os via”. (Laura-24 anos- ex-estudante da C.E.A.H)

“A diretora eu cheguei a ver uma vez só”. (Fernanda-ex-estudante da C.E.A.H)

“Até o ano passado os diretores eram (...). Eles apareciam na sala raramente. Só vinham pra escola na terça, às vezes, na quinta. A gente queria falar com eles, mas não tavam na escola.(...) Ano passado eu fui representante de turma. Foi um horror. Todo mundo vinha reclamar comigo. ‘Paula, vai lá e reclama com o diretor’. Cadê o diretor? Não tava na escola. (Lúcia-estudante do C.E.A.H)

“(...) É uma direção que quando vem, fica um pouquinho e já vai embora pra casa. Eu vejo mais os professores, o inspetor, o pessoal que trabalha mais diretamente com os alunos”.

(...) Para mim uma boa escola é quando se tem uma boa relação professor-direção. A direção é o mais importante, porque a direção é que tá à frente de tudo, à frente da escola. Qualquer coisa que acontecer com a escola, o governo vai em cima da direção, então, é importante a gente ter essa relação com a direção porque quem melhor pra saber dos problemas da escola do que os alunos? Então, é bom a direção conversar mais com a gente, procurar saber o que falta, qual professor que tá faltando, se tá boa a aula, se tá tendo merenda, se não tá tendo, pra saber e tomar as devidas providências. Isso é que é importante”. (Júlio-estudante do C.E.A.H)

Portanto, uma reflexão sobre o papel do diretor da escola é fundamental. Ele deve ser o articulador do projeto da escola noturna. O seu envolvimento motivará certamente para uma

construção de intencionalidades que favoreçam a superação das práticas fragmentadas, da aproximação dos turnos, da consolidação da escola como um todo, sem a separação dos turnos em termos de constituição de escola.

Quando olhamos a escola noturna por dentro nos certificamos do desejo do professor e do estudante de conquistar a sua identidade, como sujeitos produtores de história e cultura. Como vimos, freqüentemente a escola noturna é vista como um apêndice de uma escola diurna, uma “ilha” dentro de um prédio escolar diurno. Lutamos pela superação desse entendimento, a fim de que seja estabelecido o espaço, o lugar para a construção plena da autonomia e do respeito pela singularidade desse turno, em que a consolidação do sujeito seja possível. Um lugar onde o conhecimento possa ser construído e reconstruído numa dinâmica co-responsável, socializadora e sobretudo transformadora. Um lugar onde o saber da classe trabalhadora seja respeitado, socializado e sistematizado num diálogo entre saberes e valores daqueles que freqüentam essa escola.

Precariedade física da escola noturna

As bibliotecas são precárias, há pouca informação atualizada e não existem livros em quantidade e variedade suficientes para atender a todos os estudantes. Ou até mesmo inexistente biblioteca para o período noturno.

Na escola em que realizamos o trabalho de campo, a biblioteca funciona somente no período diurno, pois a direção alega que não há “pessoal” para colocá-la em funcionamento no período noturno. Ao perguntarmos aos estudantes do período noturno a respeito da biblioteca, eles responderam:

“Divulgação da biblioteca eu nunca vi. A não ser que tenha em algum mural, mas me passou despercebido, porque até agora eu não achei”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

“Aqui na escola eu não sei se tem biblioteca, acho que não tem não, se tem eu não tenho conhecimento”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“Biblioteca tem, mas eu nunca fui lá, só vi uma vez, então eu sou desinformado até porque ninguém nunca me falou disso”. (Tiago, 18 anos-estudante do C.E.A.H)

“A biblioteca este ano está fechada, mas ano passado o grêmio ficava lá até mais ou menos 7 horas, mas 7 horas era a hora que chegava o pessoal, agora, no primeiro tempo da escola”. (Cássio-17 anos- estudante do C.E.A.H)

Os estudantes também solicitam oficinas de danças, esportes, artes, música, atividades às quais normalmente não têm acesso por trabalharem o dia inteiro e estudarem à noite ou ainda por não terem recursos próprios suficientes para realizá-las fora da escola. A escola como podemos perceber é um dos importantes espaços de acesso à cultura.

“Nós somos pobres, se nós estamos numa escola do governo é porque nós não temos condições de pagar, então, a gente não tem condição de ficar indo pro teatro todo final de semana como o pessoal de melhor condição vai. De dar um passeio legal, de ter acesso à cultura, à música. A gente não tem condição de pagar um teatro municipal, então, o que tem pra gente, a gente tem que aproveitar”.

“(...) Eu quando estudava pela manhã fazia parte do teatro, e do Projeto Samba de Griô²⁷. Agora, pra mim, tá ficando meio escasso pra eu fazer o curso de teatro porque eu trabalho. À noite não tem nenhum projeto. Os alunos estão muito esquecidos”. (Tiago-18 anos- estudante do C.E.A.H)

“Seria bom se a escola tivesse matérias extracurriculares, alguma coisa ligada com o artesanato, com artes, seria até bom para a pessoa fazer algum produto para vender ou até mesmo por distração, às vezes o aluno estuda a noite e não faz nada o dia inteiro”. (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“A professora de Artes fala muito de exposições. Poderia ser feito uns eventos na escola. incentivar os alunos a produzirem. No turno da noite nem todos vão querer porque trabalham de manhã, mas também à noite tem muito aluno que tá na idade normal e não trabalha, fica em casa e poderia de repente ser interessante”. (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

“O pessoal da noite não tem outra coisa a pensar do que a sala de aula. Não tem nenhum passeio à Bienal, nenhum passeio ao museu. Fica muito restrito. A direção não liga pra assuntos ligados a cultura na parte da noite. Não é a mesma coisa que de manhã. De manhã, eles fazem evento”. (Cássio-17 anos- estudante do C.E.A.H)

²⁷ O Projeto Samba de Griô é financiado pela Secretaria Estadual de Educação, e tem o objetivo de incentivar a cultura africana.

No C.E.A.H., como já foi dito anteriormente, há um grupo de teatro no período diurno, que já realizou inúmeras apresentações, inclusive fora do espaço escolar. Mas no período noturno foi realizada uma única apresentação.

A não presença do grêmio estudantil no período noturno é recorrente. No C.E.A.H o grêmio só se envolve em projetos no turno diurno. Apesar do grêmio ter sido eleito por todos os estudantes da escola, inclusive do turno noturno, ele só atende aos interesses dos jovens do turno diurno, não aparecendo na escola à noite.

“Eu só vi o pessoal do grêmio uma vez, quando andaram marcando uma reunião com o pessoal do 1º ano para formar uma chapa para as próximas eleições.” (Lidiane-25 anos-estudante do C.E.A.H)

O acesso ao uso das tecnologias, como tv, vídeo, computador e a Internet é outra reivindicação reiterada pelos estudantes.

“A informática na escola é muito importante, porque tem gente que não tem condições e a escola poderia estar oferecendo cursos de informática”. (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

“Sala de vídeo tem, mas vídeo que é bom, nunca funciona. A televisão também está sempre quebrada”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

Outra questão que funciona precariamente no período noturno é a disciplina de Educação Física. Poucas escolas têm espaço adequado para a sua prática. No C.E.A.H a quadra de esporte é mal iluminada e quando chove fica alagada. Aliado à precariedade do espaço físico, esta disciplina é abordada com uma metodologia tradicional, trabalhando com os estudantes somente a prática de atividades esportivas; as mais utilizadas são futebol e voleibol, excluindo grande parte dos estudantes que não gostam de praticar estas atividades ou já estão cansados de um dia de atividade.

“Eu não gosto da aula de Educação Física, é aquilo o professor chega, dá a bola pede para o pessoal jogar, quem não quiser assina o nome e vai embora, não rola muito esse negócio de Educação Física em si, a aula é mais algumas pessoas jogando bola . Às vezes até as pessoas que querem jogar um esporte diferente não podem porque ou todo mundo está jogando futebol ou todo mundo está jogando vôlei, maior parte das vezes é futebol, então às vezes a pessoa quer jogar um queimado, um basquete não pode porque a quadra está ocupada.” (Renato-18 anos-estudante do C.E.A.H)

“Não tem bola na escola, só tem uma bola de futebol e só os meninos jogam, a gente não tem rede de vôlei que o pessoal que foi fazer obra na quadra levou a rede e o vestiário não é aberto à noite por isso a gente quase não pode tomar banho. (...) O vestiário não tem luz e é na outra quadra e não querem deixar a gente passá pra lá porque fica escuro aí a gente tem que fazer educação física e ir suado para sala. E se a gente não quiser fazer a aula, a gente fica sentado esperando na quadra dar o tempo da outra aula.” (Alane-20 anos-estudante do C.E.A.H)

“A aula de Educação Física eu não assistia, porque normalmente a gente ia mais jogar futebol, eu saía logo fora”. (Adriana-24 anos-ex-estudante do C.E.A.H)

“A aula de Educação Física eu não cheguei a frequentar. O professor disse que quem era casado, tivesse filho, ou estava acima de 25 anos não era obrigado a fazer”. (Francisa-25 anos- ex-estudante do C.E.A.H)

“A aula de educação física eu não faço. Não tem bola, não tem rede, não tem nada. A iluminação, então, é horrível. As telas, tá tudo arrancada. Eu acho que a escola deveria ter mais verba”. (Paula-19 anos-estudante do C.E.A.H)

“A aula de educação física eu não venho porque eu não tenho condições de fazer. É porque uma parte da minha turma só quer futebol e eu acho que só futebol não é muito legal, porque eu não sei jogar futebol. Eu sei jogar vôlei ou qualquer outro tipo de esporte”. (Cássio-17 anos- estudante do C.E.A.H)

Vemos que no turno noturno há sérias restrições quanto ao uso de espaços (como quadras e bibliotecas, por exemplo), decorrente da falta de funcionários.

“Eu acho também que eles deveriam contratar – eu sei que é difícil isso – mas contratar novos funcionários, investir mais nessa escola aqui, aplicarem uma verba legal, porque tem um espaço muito bom”. (Tiago-17 anos- estudante do C.E.A.H)

Arroyo, em seu artigo *A escola possível é possível?*, destaca que um dos ingredientes necessários para construir a possibilidade da escola comprometida com os anseios das camadas populares diz respeito a sua existência material. A escola possível precisa dispor de uma base material, sem a qual projeto ou técnica alguma poderá constituir-se. Assim, segundo o autor:

“Qualquer filosofia pedagógica, objetivos, métodos e currículos fracassarão quando faltar uma base material mínima para que se

concretizem. Ultimamente, não se fala mais nessa base material. Fala-se em novas tecnologias, currículos adaptados ou nova função social de uma escola que materialmente não existe. (...) Uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras. (1986:40-41)”

Lembramos que não se trata aqui de fazer uma apologia das condições materiais, como se estas por si só dessem conta de realizar a escola comprometida com os anseios das camadas populares, mas de ressaltar da importância de uma mínima existência material para que se possa construir uma escola realmente comprometida com os projetos existenciais dos estudantes.

Utilização do espaço escolar

Vemos que não é só a precariedade do espaço físico escolar no período noturno que prejudica este nível de ensino, mas também a utilização tradicional do espaço escolar, adotada na maioria das escolas. As aulas são organizadas com as carteiras enfileiradas, havendo assim pouca interação entre os estudantes e os professores, e as atividades restritas às salas-de-aula. Embora este modelo de organização não seja exclusividade do período noturno, sua adoção nesse turno é ainda mais comprometedor para a permanência e aprendizagem na escola, pelo fato de serem pouco atrativas para uma população em grande parte trabalhadora que, em geral, já enfrenta maiores obstáculos para se manter na escola.

Neste sentido, Arroyo nos traz uma contribuição importante a respeito da rigidez disciplinar imposta pela organização escolar que ignora a importância do corpo na construção do sujeito social, que produz cultura:

“(...) Na pedagogia escolar o corpo atrapalha. Temos que recuperar a pedagogia do corpo. A produção cultural do ser humano é colada aos processos corpóreos da afetividade, sensualidade e produtividade. Não há celebração da memória ou cultura coletiva sem corporeidade. A emoção corpórea é concomitante aos processos de experimentar e aprender.” (Arroyo, 1997:31)

Os fatores analisados por Arroyo contribuem para que o espaço escolar seja tanto negação de que o estudante constrói o saber através de mediações que acontecem no seu coletivo social, quanto o local da rigidez disciplinar. Segundo o autor: “A organização escolar tal como está

estruturada não permite nada além da sala de aula. Este é o espaço do professor. O aluno tem que ficar no espaço do professor e da disciplina”. (1997:30)

Assim não levar em conta o espaço enquanto mediador das relações sociais; cujos sujeitos se constroem para redefinirmos um novo espaço escolar, para além da visão autoritária e disciplinar a que a escola está submetida, é apostar no percentual elevado de evasão e reprovação.

Percebemos nas falas dos estudantes do ensino médio noturno como a rigidez do espaço escolar interfere enormemente na sua aprendizagem:

“Uma boa escola pra mim é aquela que não se preocupa somente em dar o conteúdo para os alunos, colocar um monte de gente sentada, olhando para aquele ‘cara’ falando um monte de coisas, todo mundo quieto, a escola dizendo o que pode ou não fazer (..) Mas uma escola com aulas mais dinâmicas, mais descontraídas, que fizesse com que o aluno até se divertisse na aula, por exemplo, uma aula dinâmica é aquela que o aluno não só aprende ou copia que ele ri também, que ele aprende rindo, que se diverte na aula e aprende a com aquilo”. (...) Grande parte das aulas são muito sérias, é difícil você vê o professor que consegue fazer com que o aluno se divirta e aprenda ao mesmo tempo. Meus amigos contam que nas escolas particulares onde eles estudam os professores fazem brincadeiras eles falam, o jeito do “cara” ensinar é um jeito bem melhor de aprender, porque nesse aprendizado a pessoa se diverte e por ela está se divertindo, está rindo ela não esquece daquilo é alguma coisa que o professor fala naquele momento que o aluno aprende porque ele está com aquilo na cabeça e ri pra caramba naquele momento e por causa daquilo ele aprendeu, ele conseguiu entender a matéria por causa daquilo, porque marcou a vida dele, teve um momento pra ele lembrar por um grande espaço de tempo”. (Renato- 18 anos- estudante do C.E.A.H)

“O professor podia ser mais dinâmico tem professor que vai muito certinho no quadro, explica matéria dá exercício, não faz uma dinâmica melhor na aula pra descontrair, a gente aprende melhor. Essas aulas dão sono, porque a gente só fica escrevendo e o professor falando fazendo exercício então cansa o professor não descontraí, aí fica difícil”. (Alane- 20 anos- estudante do C.E.A.H)

“Tem gente que não assiste muito tempo à aula por ser chato, ou não entender direito. Aí diz: “Vou embora, não entendo nada”. (Paula-19 anos- estudante do C.E.A.H.)

Vemos que os estudantes não gostam do espaço escolar ser restrito à sala de aula, pois isso torna as aulas cansativas, desinteressantes e sem significado.

Vale, então, ressaltar a importância da escola desenvolver atividades que ultrapassem o espaço escolar. Como as idas a museus, centros culturais, teatro, cinema, etc, já que é recorrente

nas falas dos estudantes do ensino médio noturno que o ensino escolar deveria ultrapassar os seus muros. Com o argumento que facilitaria o processo ensino-aprendizagem, pois fariam mais facilmente uma ponte com os conhecimentos adquiridos na sala de aula.

“Se você trabalha o dia todo você não tem tempo, se ainda tivesse um passeio da escola alguma coisa marcada à noite se pudesse ver de repente, você se interessaria mais por um assunto”. (Lidiane-25 anos- estudante do C.E.A.H)

Vimos que além da precariedade do espaço físico escolar, e de sua má utilização, há uma enorme inadequação do ensino médio noturno para a sua clientela no que diz respeito ao currículo, à metodologia e à prática pedagógica, porque não são levadas em conta as especificidades destes estudantes. O que contribui para as altas taxas de evasão e repetência.

No gráfico referente aos estudantes reprovados no Brasil (**GRÁFICO 17**), podemos ver que a maioria encontrava-se no ensino médio noturno. Em 2001 foram 55% dos estudantes, em 2002 foram 52% e em 2003 foram 51%.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Segundo a pesquisa da UNESCO (2003) sobre o ensino médio as maiores taxas de repetência são encontradas no turno noturno das escolas públicas.

Em relação aos estudantes aprovados no ensino médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro (**GRÁFICOS 18 E 19**), a maioria encontra-se no período diurno.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

No Brasil foram, em 2001, 51% dos estudantes do ensino médio, em 2002, 53% e em 2003, 56%. No Estado do Rio de Janeiro o índice de aprovação no período diurno é ainda maior, nestes três anos ficou em torno dos 60%.

No item referente ao total dos estudantes que concluíram o ensino médio no Estado do Rio de Janeiro (**GRÁFICO 20**), percebemos que o índice de conclusão é maior no período diurno do que no noturno. No período diurno em 2001, 55% dos estudantes concluíram o ensino médio, em 2002 foram 56% e em 2003 foram 53%. Já no período noturno no ano de 2001 tiveram 45% dos concluintes, em 2002, 44% e em 2003, 47%.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Através dos **GRÁFICOS 21 A 24** podemos constatar como a evasão do ensino médio noturno é muito maior em relação ao diurno. Vemos que a evasão do ensino médio noturno chega a ser o dobro daquela encontrada no turno diurno.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

No Brasil em 2001, 804.119 estudantes do período noturno afastaram-se por abandono, contra 306.904 do período diurno; em 2002 foram 725.383 do período noturno e 321.191 do período diurno, e em 2003 foram 784.760 do período noturno e 350.249 do período diurno.

No Estado do Rio de Janeiro em 2001, 60.055 estudantes do período noturno afastaram-se por abandono e 29.812 do período diurno, em 2002 foram 59.684 do período diurno e 34.453 do diurno, e em 2003 foram 75.069 do noturno e 40.193 do diurno.

Nos **GRÁFICOS 25 E 26** observamos as conseqüências da evasão e repetência do ensino médio noturno, ao constatarmos uma grande diminuição do número de estudantes de uma série para outra.

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

{ EMBED Excel.Chart.8 \s } Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Em 2003, no Brasil dos 1.584.458 estudantes que ingressaram no ensino médio 1.266.751 foram para a 2ª série e 1.143.723 foram para a 3ª série. No Estado do Rio de Janeiro dos 137.125; que entraram na 1ª série, 104.561 foram para a 2ª série e 87.463 para a 3ª série.

Estes dados nos indicam que para alcançarmos a democratização do ensino médio, teremos que ir além de sua expansão numérica do ensino médio tão comemorada nas últimas décadas pelos discursos governamentais e pelos meios de comunicação.

Qualidade do ensino no Brasil

A Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional 14, de 1996 determina que o direito à educação abrange não só o acesso e a permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (Inciso VII do artigo 206).

Aqui chamamos a atenção para a necessidade de garantir o padrão de qualidade para todos, não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio.

Oliveira & Araújo (2005) nos apresentam a noção de qualidade de ensino que se tem no Brasil e que foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade é determinada pela oferta insuficiente, na segunda, a qualidade é percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Até a década de 1980 a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada. Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade e impossibilidade de acesso.

A ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população.

Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização – ensino fundamental – que faz emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova.

Dessa forma, os obstáculos à democratização foram se transferindo do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.

É a partir de 1980 que um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil. Através da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.

A década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio de adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem.

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, gera-se um novo problema, na medida em que esses novos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. Se existem políticas e programas que induzem a aprovação, a tarefa de aferir qualidade num sistema com um índice de conclusão igual ou superior a 70%, torna-se mais complexa.

Nas escolas de ensino médio de instância estadual, que como vimos anteriormente corresponde a maioria das escolas deste nível de ensino, apesar de não haver oficialmente uma política de aprovação automática, como se tem no ensino fundamental, ocorrem muitas aprovações de estudantes sem que estes tenham conseguido conceito para tal. Num alto índice de reprovação resultaria numa diminuição do nível da escola dentro do Programa Nova Escola²⁸, e conseqüente redução de salário de todos os funcionários da escola, pois um dos itens de avaliação deste Programa, criado na gestão do governador Garotinho, e que teve prosseguimento pelo atual governo do Estado, da Rosinha Garotinho, é o índice de aprovação e reprovação. Logo o mascaramento destes índices torna-se recorrente.

“Mas eu acho que esse meu negócio de sempre passar de série, dificulta muito a minha vitalidade de aprender. Aprova quando deveria ficar repetido. Eu acho que não deveria ser assim. Todo mundo vai passar sem saber nada? Vamos supor que eu passe esse ano, eu passo esse ano sem saber nada? E na matéria de português e matemática tem certas coisas que eu não sei. (...) Ano passado eu fui até a secretaria reclamar porque o professor me passou em português. Eu tava com nota vermelha nos quatro bimestres. Então, eu não acho isso certo. Mas mesmo assim o professor me passou”. (Paula-19 anos- estudante do C.E.A.H)

²⁸ O Programa Nova Escola foi lançado em 2000, este propõe critérios de avaliação das escolas em cinco itens: prestação de contas; gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos (estudantes da 2ª a 8ª séries do ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do ensino médio fizeram provas de Língua Portuguesa e Matemática) e fluxo escolar. A partir dos resultados, o programa concede aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais.

Público-Alvo – Todas as 1854 escolas da rede estadual de ensino.

Responsável - Prof. Francisco Tadeu Correia Bastos.

A partir dessa dificuldade, a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame nacional de Cursos (Provão) para o ensino Superior. A aplicação do teste parte do pressuposto que seja possível avaliar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida.

Vemos que o grande desafio do ensino brasileiro hoje, além da universalização e da permanência na escola, é proporcionar uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.

V. CONCLUSÃO

O ensino médio noturno, por sua importância em atender uma parcela significativa da população brasileira que quer se escolarizar, precisa ser mais estudado e pesquisado. As políticas públicas não têm considerado a importância deste nível de ensino para a faixa da população que não pode frequentar a escola durante o dia. Portanto, é necessário ampliar os projetos de pesquisa e a produção e publicação de trabalhos sobre este tema.

Este trabalho nasceu da vontade política de fazer uma crítica ao ensino médio noturno. Pois atuando como professora neste nível de ensino, vemos a situação caótica em que este se encontra, já que não atende aos anseios e expectativas do grupo que o frequenta, nem cumpre a sua função estabelecida pela legislação vigente.

Com o mestrado objetivamos tentar responder o porquê do ensino médio noturno não atender as suas demandas, para encaminharmos algumas soluções para os problemas que estão presentes nesta realidade.

Procuramos dar contornos ao objeto a partir da sua história, através das leis que regulamentaram a criação e o funcionamento das escolas noturnas no Rio de Janeiro, através dos dados estatísticos oferecidos pelo INEP, e também a partir da realidade de uma escola, o C.E.A.H., e seus estudantes.

Através de nossa pesquisa concluímos que as expectativas criadas pelos estudantes que frequentam o ensino médio noturno não se restringem à instrumentalização para a inserção no mercado de trabalho.

Devemos encarar estes jovens não como seres homogêneos, ao contrário, como sujeitos diferenciados, inseridos em realidades sociais diversas e por isso construtores de diferentes expectativas em relação àquilo que se quer da escola.

Assim, vemos que o sentido de estar na escola envolve também o desejo desses jovens de estarem inseridos num espaço que possa lhes proporcionar contatos sociais com outros sujeitos que compartilham dos mesmos anseios; ou ainda um espaço em que estes se sintam valorizados socialmente. Não podemos esquecer que o grupo que participa deste nível de ensino pertence às

camadas populares e que a escola pública é um dos poucos espaços que ainda lhes confere um certo status social. Além disso, a escola também é vista pelos jovens com um espaço de proteção adulta, na ausência de experiências mediadoras entre o mundo da casa e o mundo da rua, a escola passa a ser, muitas vezes, o único território de interações contínuas para o jovem.

Neste estudo percebemos que na percepção dos estudantes entrevistados a escola não leva em conta que o conhecimento se constrói pelos indivíduos no seu coletivo social no tempo e espaço, onde se articulam as relações sociais. Esta escola também ignora que a construção do saber passa pela relação educação e vida e instrução e cultura, o estudante perde a visão de que sua construção social e cultural passa, também, por seu acesso ao saber sistematizado e acumulado ao longo do processo histórico de construção da humanidade e que é repassado no espaço escolar.

Por isso, o estudante do ensino médio noturno, ao não fazer a ponte do conhecimento que adquire no seu dia-a-dia com o conhecimento veiculado na escola, perde a esperança de encontrar na escola um meio capaz de lhe proporcionar melhor qualificação para a sua inserção no mercado de trabalho ou no ensino superior. E assim, procura outros sentidos de estar na escola.

Portanto, aqui se encontra a importância de resgatarmos a escola unitária de Gramsci que tem o trabalho como princípio educativo. O grande objetivo de Gramsci, presente de maneira especial ao tratar da questão educacional, foi superar a ruptura histórica promovida pelo capitalismo que hierarquiza o fazer e o pensar, a execução e a concepção; seu horizonte foi o resgate da unitariedade orgânica entre trabalho manual e trabalho intelectual para a construção de uma nova sociedade, a Sociedade Unitária.

Paulo Freire é outro autor que também nos ajudou a pensar sobre a importância da articulação dos saberes escolares e não-escolares, pois para a construção de uma escola que atenda as demandas dos sujeitos que estão nela inseridos é preciso que o saber esteja ligado à vida.

Como o objetivo deste trabalho é contribuir para a melhoria do ensino médio noturno, ressaltamos a necessidade de que a escola corresponda às expectativas, às esperanças e aos sonhos dos jovens que a procuram. Nesse sentido, é fundamental que a escola e seus profissionais conheçam a realidade do público que a frequenta. É preciso considerar que a vida escolar deve exigir um conhecimento mais denso dos sujeitos que ali estão, que ultrapasse os limites de sua vida na instituição. Trata-se, desse modo, de aprofundar o conhecimento sobre as formas e estilos de vida experimentados por estes em suas várias práticas, de modo a compreendê-los e, ao

mesmo tempo, de produzir novas referências que retomem em chave democrática a ação socializadora da escola, na especificidade de seus saberes e práticas.

Trabalhamos com Dubet, para analisarmos o porquê desta perda da legitimidade da escola em sua função socializadora, aqui no sentido de introduzir os indivíduos na vida social.

Dubet conceitua esta perda da função socializadora da escola como desinstitucionalização, e que esta vem ocorrendo porque a escola não sabe combinar a procura de desenvolvimento e autenticidade com a busca de utilidades escolares sobre um mercado de diplomas e de qualificação e o desejo de integração em uma cultura comum. Concordamos com o autor quando este defende a articulação dessas três lógicas – subjetivação, estratégia e socialização -, sobre as quais se pauta a experiência social, pois só com esta articulação a escola irá resgatar a sua condição de instituição socializadora.

Podemos afirmar que a escola do ensino médio noturno e seus estudantes têm sido silenciados, no entanto, devemos resistir e lutar para que estes tenham voz e sejam ouvidos, pois só assim construiremos uma boa escola na ótica daqueles que a freqüentam.

VI. BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (coord.). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília:Unesco, Ministério da Educação, 2003.

ARAÚJO, Gilda Cardoso e OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 28. Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, 2005.

ARENDT, H. *Eichmann à Jerusalém*, Paris, Gallimard, 1991.

ARROYO, Miguel. *A escola possível é possível?* In *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Currículo, Cultura e Poder*. In: I Caderno de Educação. I CONED. Belo Horizonte, MG, 1997.

BERGER, P e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

BRENNER, Ana Karina; Dayrell, Juarez e Carrano, Paulo. *Juventude Brasileira: culturas do lazer e do tempo livre*. In: *Retratos da Juventude Brasileira – Análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Porto Alegre : Marco Zero, 1983.

_____. *Razões Práticas, sobre a teoria da ação*. São Paulo: Ed. Papyrus, 2003.

BOURDIEU, P e PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Francisco e FREITAS, Maria Virgínia. *Culturas juvenis, educadores e escola*. Alfabetização e Cidadania, nº 10, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. *A estrutura da escola*. In :FORACCHI, Marialice M e PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974, p.107-128

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CARNEIRO, M.A.B. *O jogo: uma sugestão de trabalho para o curso noturno*. Educação: Reflexão/Transformação, PUC/SP, v.1, nº1, p.73-79,1992.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Identidades juvenis e escola. Alfabetização e cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), N.10, nov. 2000.

CARRANO, Paulo e PEREGRINO, Mônica. *Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença*. In: *A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa,2003.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1º grau de uma unidade escolar de Ribeirão Preto*. Universidade Federal de João Carlos, 1981.

_____. *O último trem parte às 19:00 horas: o ensino de 1º e 2º graus no período noturno*. Caderno do Cedes, p.112. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

_____. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. Coleção Questões da Nossa Época, nº27. SP:Ed.Cortez, 1993

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis:Vozes, 1984.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Dificuldades de finales del siglo y promesas de um mundo diferente*. In: *Jovenes*. Revista de estudos sobre Juventud, nº 17. México, DF: Instituto Mexicano de Juventud, 2002.

DEROUET, Jean-Louis. *Uma sociologia dos estabelecimentos escolares : as dificuldades para construir um novo objeto científico*. In: FORQUIN, Jean-Claude (org) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. 1978. Págs. 225- 251.

DIAS, Cláudia de Augusto. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Revista Informação e Sociedade, estudos v.10, nº 02, jul/dez. João Pessoa, Paraíba, 2000.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996. (Resenha da Profª Draª Lea Paixão)

_____. *A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica*. Revista Brasileira de Educação, nº 21. Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, 2002.

FREITAS, Maria Virginia de. *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*. SP: USP, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. IN: NOVAES, Regina e VANUCCI, Paulo. *Juventude e Sociedade -Trabalho, educação, cultura e participação*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GOMES, Candido Alberto. *Sucesso e fracasso no ensino médio. Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.7, nº24, p.259-280, jul/set. 1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 12(24), 149-161, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.

_____. *Cadernos do Cárcere, Volume 02*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio. *Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores)*. IN: ARROYO, Miguel. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil*. Cadernos Andes, nº2, 1996.

_____. *Ensino de 2º grau.; o trabalho como princípio educativo*. São Paulo:Cortez, 1988.

LOPES, João Texeira. *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Portugal: Edições Afrontamento, 1996.

MADEIRA, Felícia. *Estudo, trabalho e o jovem secundarista*. Jornal Escola Agora, jul de 1997. Disponível em: (<http://www.educacao.sp.gov.br/publicacoes/jornal/97>)

MAFFESOLI, M. *O conhecimento do cotidiano*. Lisboa:Veja, s/d.

MANACORDA, Mario A. *O Princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. *Escola noturna e jovens*. Revista Brasileira de Educação, nº5 – 6, mai-dez. SP: 1997.

MARQUES, Mario Osório. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

MOLL, Luis C.; GREENBERG, James B. *A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução*. In Moll, Luis C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

____. *A escola Brasileira o Final de Século: Um Balanço*. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOVAES, Regina Reys. *Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política*. In: ABRAMO, Helena, FREITAS, M Virginia e SPOSITO, Marília Pontes (orgs). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46 –69.

OLIVEIRA, Maria José Cassiano de. *Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino médio noturno – o significado de volta à escola*. 238p. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino noturno*. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004.

PAIS, José Machado. *Comportamentos dos Adolescentes de Hoje: Resultados de Alguns Estudos*. Lisboa, 1999. Disponível em: [http://www.cursoverao.pt/c_1999/index.htm.]

____. *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: AMBAR, 2003.

PIERRO, M.C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, V.M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Campinas: Caderno Cedes v.21, nº55, nov.2001.

POCHMANN, Marcio. *A Juventude em busca de novos caminhos no Brasil*. IN:NOVAES, Regina e VANUCCI, Paulo. *Juventude e Sociedade - Trabalho, educação, cultura e participação*. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PLATÃO. *A alegoria da caverna, nº 7*, p.105-143. In: *A República III*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

SENRA, Inês Paz. *O ensino Noturno: o trabalho calado ao pôr do sol*. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói, RJ, Faculdade de Educação da UFF, 1997.

SILVA, Hesley Machado. *Jovem do ensino médio noturno: demandas em relação à escola*. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

SILVA, Jailson de Souza. *Por que uns e não outros? Caminhadas de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade juvenil e a rua: Novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Em Tempo Social, revista de Sociologia da USP, nº 5, São Paulo, 1993.

TURA, M.L.R. *A observação do cotidiano escolar*. IN: Sarmento, M.J. *O estudo de caso etnográfico em educação*. Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional*. Pro-
posições, vol.7, nº2(20), 54-64, jul de 1996.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. *A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no
marketing político*. Opinião Pública, 2(1), 1-15, 2001.

VELHO, Gilberto. *Observando o familiar*. IN: Nunes, Edson (org.) *Aventura sociológica*. Rio de
Janeiro: Zahar, 1978.

Legislação consultada

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil. 18ª ed., atualizada e ampliada. São Paulo:
Saraiva, 1998.

____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20dez, 1996.

Estatísticas educacionais

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio- Econômicos. 20 de
novembro: dia universal da consciência negra. Boletim DIEESE, edição especial, novembro de
2001. Disponível em [<http://www.dieese.org.br>].

IBGE. Censo Demográfico 2000 – educação: Resultado da Amostra, RJ:2000.

INEP. www.inep.gov.br

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

ENSINO MÉDIO NOTURNO – RIO DE JANEIRO/RJ

Caro/a Estudante,

Procure responder todas as questões abaixo.

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

1ª - SEXO:

1.1 () MASCULINO

1.2 () FEMININO

2ª - QUAL A SUA IDADE?

2.1 () 14 A 19 ANOS

2.2 () 20 A 24 ANOS

2.3 () 25 A 29 ANOS

2.4 () MAIS DE 30 ANOS

3ª - ESTADO CIVIL:

3.1 () SOLTEIRO/A

3.2 () CASADO/A

3.3 () VIVE COM COMPANHEIRO/A

3.4 () VIÚVO/A

3.5 () DIVORCIADO/A

4ª - QUAL A SUA RAÇA:

4.1 () AMARELA

4.2 () BRANCA

4.3 () INDÍGENA

4.4 () PARDA

4.5 () PRETA

4.6 () OUTRA RAÇA, QUAL? _____

LUGAR ONDE NASCEU:

CIDADE: _____

ESTADO: _____

HÁ QUANTO TEMPO MORA NO RIO DE JANEIRO? _____

2 – ORIGEM:

PROFISSÃO DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

5ª - ESCOLARIDADE DO PAI:

- 5.1 () ANALFABETO
- 5.2 () SABE ASSINAR O NOME (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 5.3 () SABE LER (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 5.4 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 1ª A 4ª SÉRIE INCOMPLETA)
- 5.5 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 1ª A 4ª SÉRIE COMPLETA)
- 5.6 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 5ª A 8ª SÉRIE INCOMPLETA)
- 5.7 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 5ª A 8ª SÉRIE COMPLETA)
- 5.8 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- 5.9 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
- 5.10 () ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- 5.11 () ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- 5.12 () NÃO SABE

6ª - ESCOLARIDADE DA MÃE:

- 6.1 () ANALFABETA
- 6.2 () SABE ASSINAR O NOME (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 6.3 () SABE LER (NUNCA FREQUENTOU A ESCOLA)
- 6.4 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 1ª A 4ª SÉRIE INCOMPLETA)
- 6.5 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 1ª A 4ª SÉRIE COMPLETA)
- 6.6 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 5ª A 8ª SÉRIE INCOMPLETA)
- 6.7 () ENSINO FUNDAMENTAL (DA 5ª A 8ª SÉRIE COMPLETA)
- 6.8 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- 6.9 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
- 6.10 () ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO
- 6.11 () ENSINO SUPERIOR COMPLETO
- 6.12 () NÃO SABE

3 – SITUAÇÃO PESSOAL:

QUAL A SUA OCUPAÇÃO? _____

7ª - TRABALHA ATUALMENTE?

- 7.1 () SIM
- 7.2 () NÃO

QUAL É O SEU SALÁRIO MÉDIO MENSAL? _____

8ª - COM QUEM VOCÊ MORA?

- 8.1 () PAIS
- 8.2 () MARIDO/MULHER/FILHOS
- 8.3 () FILHOS
- 8.4 () SOZINHO
- 8.5 () COM AMIGOS

9ª - DE QUE VOCÊ VIVE?

- 9.1 () DO PRÓPRIO SALÁRIO
- 9.2 () DO PRÓPRIO SALÁRIO E DA AJUDA DOS PAIS
- 9.3 () DO PRÓPRIO SALÁRIO E DA AJUDA DO MARIDO/ESPOSA
- 9.4 () DA AJUDA DOS PAIS

10ª - A CASA ONDE VOCÊ MORA É?

- 10.1 () PRÓPRIA
- 10.2 () DOS PAIS
- 10.3 () ALUGADA

4 – ESCOLARIZAÇÃO:

EM QUAL SÉRIE VOCÊ ESTÁ MATRICULADO/A? _____

11ª - QUAL A ÚLTIMA SÉRIE QUE VOCÊ FEZ NO CURSO REGULAR DIURNO?

- 11.1 () 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL
- 11.2 () 2ª SÉRIE
- 11.3 () 3º SÉRIE
- 11.4 () 4ª SÉRIE
- 11.5 () 5ª SÉRIE
- 11.6 () 6ª SÉRIE
- 11.7 () 7ª SÉRIE
- 11.8 () 8ª SÉRIE
- 11.9 () 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
- 11.10 () 2ª SÉRIE
- 11.11 () 3ª SÉRIE
- 11.12 () NÃO CURSOU NENHUMA SÉRIE NO DIURNO

REPETIU ALGUMA SÉRIE NO CURSO REGULAR DIURNO? QUAL? POR QUÊ?

POR QUANTOS ANOS PAROU DE ESTUDAR? POR QUE?

QUANDO VOLTOU A ESTUDAR?

POR QUE VOLTOU A ESTUDAR?

POR QUE PROCUROU ESTA ESCOLA?

QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA NA REALIZAÇÃO DESTE CURSO?

5 – EXPECTATIVAS:

O QUE O ESTUDO PODE PROPORCIONAR A VOCÊ?

QUAL A PROFISSÃO QUE VOCÊ GOSTARIA DE TER?

ANEXO II

FOTOGRAFIAS DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO HOUAISS

